

**REFLEXIONES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA
UNIVERSIDAD PERUANA SIMON BOLIVAR**

Ideas para Ensamblar un
Modelo de Negocio Educativo
Centrada en el Usuario

Mg. Juan Haruo Inamine Takayama

**Lima
Enero 2014**

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido	2
Prefacio.....	4
I) Introducción.....	7
II)Concepto de Calidad y de Calidad Educativa	11
a) Entender qué es Calidad	11
b) Competitividad, Productividad y Calidad.....	15
c) Eficiencia, Efectividad, Calidad, Productividad y Rentabilidad.	20
d) Calidad Educativa o la Calidad en toda la Gestión de la Organización.	23
e) ¿Qué es Calidad Educativa?	25
f) Concepto de Calidad Educativa “Integral”	28
g) La Calidad Educativa vs. las Definiciones de Calidad en General.....	31
III) Clarificando Quién es el Cliente del Proceso Educativo	34
a.Diferencias al Interpretar la Calidad Educativa.....	34
b) ¿Quién es el Cliente? Las Normas ISO 9001:2000 en la Educación.	35
c) Definiendo sobre el Cliente y su Satisfacción.....	38
d) Integración de Conceptos: Cliente – Calidad - Satisfacción - Empleabilidad	48
IV)Empleabilidad como Medida de la Satisfacción y de la Calidad	50
a) Qué es Empleabilidad	50
b) Empleabilidad y el Desarrollo de Modelos de Competencias.....	54
c) Competencias Genéricas o Transversales.....	63
d) Empresa y Universidad - Encuestas a Empleadores en el Perú.	88
V)Modelos de Análisis para la Mejora de la Calidad Educativa.....	98
a) Enfoque del Coneau.....	98
b) Modelo de Gestión de Procesos	100
c) Enfoque ISO 9001 – 2000 para la Educación	111
d) Modelo de Cadena de Valor - Cadena de Suministro.....	123
e) Modelo de Servucción.....	128
f) Aplicación de un Modelo para la USB.	143
VI)Mejora de Calidad Educativa de los Componentes del Modelo	148
a) Componente Cliente-Usuario-Alumno	150
1. Mejoras en el Input.....	150
2. Reorientación en el Output. Mejora de la empleabilidad y competencias del egresado.	160
3. Participación del Cliente-Alumno en los Procesos Educativos	164

b) Mejoras en los Otros Componentes del Modelo	198
1. El Servicio Educativo	198
2. El personal de contacto.....	223
3. El Soporte Físico – Infraestructura	231
4. La Organización Interna	240
VII) Conclusiones y Recomendaciones	243
Anexos.....	249
Bibliografía.....	255

Prefacio

Cuando se me pidió que elabore una propuesta de cómo mejorar la calidad educativa en la Universidad Simón Bolívar, mi principal duda inicial fue respecto a **qué enfoque** debía darle a dicho pedido. En la Universidad Simón Bolívar hay autoridades formalmente designadas en el área académica que ya están laborando en dicho tema, y que es propio de su quehacer diario. En todo caso pensé que si se me pedía tal encargo, debía ser para que elabore **algo diferente**. Reflexioné entonces acerca de mí mismo, ¿cuál es la diferencia en mí que podría hacer que aporte una propuesta con distinto enfoque?, diferente quizás al que las autoridades académicas debían estar proponiendo.

Y haciendo una breve inventario en mis experiencias previas y de formación, encontré algunas cosas que consideré debía tomar en cuenta para orientar el trabajo:

- (a) Que hace muchos años atrás he participado en la reforma curricular de ESAN, donde hace más de dos décadas se definió en talleres el perfil del egresado del magister, aunque es probable que eso no sea relevante el día de hoy;
- (b) Que tengo experiencia docente universitaria, pero en realidad mi mayor experiencia en el pasado procede haciendo capacitación para empresas, donde los temas a capacitar se preparan con el criterio “in-house”, es decir, a la medida del cliente, no retórica, y por lo mismo la capacitación debe estar orientada a generar resultados concretos de mejora de la productividad laboral;
- (c) Que tengo en mi pasado experiencia institucional en organizaciones de voluntarios, conformadas por universitarios y orientadas a la misión de la superación personal y profesional, a través del trabajo en el equipo y la ayuda mutua para complementar la educación formal dada por la universidad;
- (d) Así mismo, en dichas actividades voluntarias del pasado organizaba cursos para la formación de líderes y la formación de dirigentes por medio de técnicas participativas en grupo y con dinámicas de aprendizaje activo;
- (e) Que procedo profesionalmente de las Ciencias Administrativas y de Gestión y enseñé los cursos de Liderazgo, Administración de la Calidad, Comportamiento Organizacional, etc., materias donde se han forjado los conceptos de Gestión de la Calidad Total, el desarrollo de competencias directivas e interpersonales, y el Facultamiento como herramienta de motivación intrínseca.; y

- (f) Por último, que he desempeñado actividad empresarial y considero por tanto vital, definir primero el modelo de negocios, clarificar el servicio o bien a producir, tener claro a quién y qué necesidades se deben satisfacer y por tanto, cómo debe generarse su rentabilidad a corto y largo plazo.

Considerando estas experiencias personales, decidí abordar el encargo con **un enfoque más empresarial**, tomando en cuenta además el cargo directivo de quien me lo solicitó, y retroceder un poco y primero replantear y ensamblar los **conceptos del modelo de negocios educativo**, centrado en el cliente, a la manera como yo lo abordaría si fuera a ingresar en dicho negocio. A ello le sumé y aproveché mis experiencias educativas del pasado, capacitando jóvenes en habilidades directivas e interpersonales, y que curiosamente al estudiar los temas encontré que han cobrado vigencia ahora, con la denominación de competencias genéricas.

Por mi experiencia en capacitación empresarial, intuía que el objetivo de la calidad educativa debía ser el desarrollo de habilidades aplicables al trabajo y orientadas hacia las aptitudes interpersonales, las cuales encontré bien fundamentadas en las nociones actuales de **empleabilidad**, donde parece haber ya un avanzado consenso de los gobiernos y la sociedad, aunque aún no es claramente percibido por muchas universidades peruanas, salvo claro, las que lideran las preferencias de las organizaciones empleadoras de talento humano.

En dicho afán me he excedido en los plazos solicitados, ocupándome demasiado en resolver académicamente las contradicciones conceptuales en la construcción del modelo, sin embargo, creo que ha resultado un modelo bastante transparente, simple, sólido y que permite ver el proceso principal y las relaciones de sus componentes principales. La combinación de estos enfoques ha resultado en un trabajo bastante estructurado académicamente en los capítulos del II al V, aunque creo que las propuestas de mejora dentro del nuevo modelo están bastante claras en el capítulo VII, que ha resultado bastante extenso.

Dejo al lector juzgar la utilidad del modelo ensamblado conceptualmente, puede que el tiempo dedicado a su ello haya sido algo excesivo y pueda que alguno lo consideren un capricho o sesgo académico personal, sin embargo, las propuestas y recomendaciones más importantes, de los programas de desarrollo participativo co-curricular, debo manifestar que ensamblan bien y tienen lógica conceptual como propuesta empresarial a desarrollar,

trayendo ideas de procedencia heterodoxa, pero con un grado de innovación y originalidad dentro del medio competitivo universitario en que se mueve la USB.

Al final la idea empresarial es la siguiente: si para la empleabilidad las empresas quieren competencias genéricas, entonces, démosles graduados con competencias genéricas.

D) Introducción

Abordar el tema de cómo mejorar la calidad educativa de una institución educativa ha significado un interesante reto, cuando uno revisa las distintas acepciones de calidad educativa generalmente aceptadas en los medios académicos, donde la más reconocida es el de la calidad como la capacidad de cumplir el propósito o misión de la institución educativa, se nota que hay una gran distancia con las interpretaciones de calidad que se aplican en el medio empresarial y de gestión, donde ella está centrada en las aptitudes para satisfacer las necesidades explícitas e implícitas del cliente.

La primera pregunta que salta es ¿por qué tantas diferencias en la interpretación de la calidad cuando se trata de servicios educativos? Y las dudas siguen, ¿si el alumno es el cliente por qué no se acepta con claridad la satisfacción de sus necesidades? ¿El cliente-usuario-estudiante puede darse cuenta de si sus necesidades han sido plenamente satisfechas por la institución educativa? ¿Quién es el cliente final? ¿El alumno? o ¿la sociedad?

Con miras a desarrollar un modelo de negocios educativo, centrado en la excelencia de la calidad del proceso educativo, las dudas mencionadas primero deben ser resueltas. En este trabajo primero se enfocan las distintas acepciones de calidad y el problema de las definiciones de la calidad educativa como algo distante de los conceptos empresariales, y la primer meta será la conciliación de tres conceptos: (a) la clarificación de que la idea de calidad con el enfoque empresarial es plenamente aplicable para la educación, (b) que esta satisfacción de necesidades del graduado se consigue por medio de su empleabilidad, a través de la generación de valor en su persona vía los procesos educativos de calidad, y (c) que esta misma empleabilidad hace que se satisfagan simultáneamente las necesidades del mercado laboral y de la Sociedad en su conjunto.

Más aun, esta deberá ser la interpretación correcta de la Misión de la institución educativa, la cual, en la medida que la cumpla con productividad y eficiencia generará la rentabilidad de la institución educativa privada.

Clarificada la calidad educativa como aptitudes que generan la satisfacción del graduado, medida por la generación y mejora de su Empleabilidad, es que estudiaremos qué es y cómo se puede conseguir ella, llegando a la definición de las competencias, genéricas y específicas que la institución educativa debe desarrollar durante el proceso educativo.

Hay que resaltar que en los requerimientos de los medios empresariales las competencias genéricas, denominadas con diversos nombres: claves, transversales, blandas, etc., son las que presentan un reto singular, pues tradicionalmente las instituciones educativas se han enfocado más en las habilidades y competencias específicas de la especialidad o profesión.

Son los nuevos retos de las sociedades más globalizadas, en proceso de constante cambio, donde las llamadas habilidades interpersonales o “soft skills”, como el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender a aprender y a solucionar problemas de manera creativa, la toma de decisiones en equipo, las habilidades multiculturales, las habilidades de comunicación, de auto-organización, y otras similares, se vuelven relevantes y muy demandadas por las empresas, incluso a veces por encima de las competencias específicas.

En el estudio se hace una revisión de diversos estudios de competencias realizados en Europa, como el Proyecto UE Converte, el Informe Tuning europeo y también algunos estudios realizados en América Latina, siendo quizás el más interesante el **Proyecto Tuning América Latina**, realizado entre el 2004 y 2007 por 190 universidades de 19 países, considerando 12 universidades peruanas, y que definieron 27 Competencias Genéricas para Latinoamérica, además de las competencias específicas para 10 carreras muy demandadas en AL. Se sugiere usar dichas conclusiones y adaptarlas para la Universidad Simón Bolívar.

Seguidamente en el informe se trata de definir un modelo de negocios para asimilar estos hallazgos, dado que un modelo es una simplificación de la realidad, su diseño y la configuración de sus principales elementos nos permite entender sus procesos claves, las prioridades y las relaciones de sus distintos componentes.

Se revisaron distintos modelos, definiéndose un híbrido práctico del modelo de Gestión de Procesos, especialmente del modelo aplicado por ISO 9000 con adaptaciones de la mexicana Guía IWA-2 y de la argentina Norma IRAM 30000 para entidades educativas, combinándola con el modelo francés de Servucción de Eiglier & Langeard, proveniente del enfoque de Sistemas.

Al ensamblar el modelo centrado en el usuario, se observará el rol vital que cumple el educando, tanto como insumo, como también como elemento transformado en los procesos, siendo él mismo quien participa activamente en la construcción del servicio, y también como output, como persona con valor agregado que se refleja en su empleabilidad y sus competencias desarrolladas. El uso del modelo de Servucción aporta el concepto más importante del servicio educativo: que la definición de la **participación activa del usuario-alumno es vital** para generar un servicio de calidad.

En el informe hay dos tenores algo diferentes, los primeros capítulos del II al V, están redactados más como artículos académicos, con miras a sustentar con la mayor solidez la construcción de un modelo conceptual de negocios, con rigor técnico y empresarial. En cambio el capítulo VI trata más bien de una serie de propuestas de mejora para los distintos componentes del modelo, siendo los más importantes los dirigidos hacia el incremento de la participación del cliente-usuario, y después otras propuestas de diverso tamaño y diferente profundidad de análisis. Sobre este punto he preferido ser extensivo y enumerativo, de modo de incluir la mayor cantidad de ideas y sugerencias, dejando para después el desarrollo y evaluación de dichas propuestas.

Definido el modelo, se hace una **propuesta de mejora de la competencias genéricas**, vía tres programas participativos originalmente co-curriculares: Los **Círculos de Calidad para Estudiantes (CCE)** a adaptar del original asiático, los talleres de **Desarrollo de la Calidad Profesional (DCP)** a desarrollar durante los 4 ó 5 años de la carrera, en paralelo con los estudios universitarios curriculares, y los **Monitores de Calidad (MC)**, un programa para seleccionar, entrenar y motivar líderes juveniles, seleccionados entre los mejores estudiantes, tanto como modelos para los estudiantes como también como voluntarios para apoyar los otros programas, CEE y DCP.

Conjuntamente con estas propuestas se hacen diversos aportes basados en pequeñas investigaciones, como por ejemplo, se propone que el Grupo CEPEA ingrese a especializarse en área de Metodologías de Estudio, se propone modificaciones para facilitar la elaboración de tesis de bachillerato, se propone un rol más estrecho con empresas que actúen como patrocinadoras o de apoyo, hay un estudio de revisión del sistema de créditos académicos, una propuesta para establecer la carga de tareas que los docentes de la USB deberán fijar semanalmente por crédito, y también una propuesta de reducir la carga para los estudiantes que trabajan. También se hace una propuesta de gestión de procesos, centralizando la coordinación y recursos para el dictado de clases en un área operativa y diversas ideas y sugerencias para mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, debemos enfatizar que la idea de mejorar la calidad como estrategia empresarial, radica en que no solo debe buscarse la mejora de la calidad educativa que se imparte la universidad, sino que debe lograrse simultáneamente con una mejora sensible de la calidad de la gestión de toda la organización, con un incremento de la productividad en todas las áreas y la mejora de eficacia operacional institucional, que la haga más competitividad y permita asegurar e incrementar su rentabilidad.

II) Concepto de Calidad y de Calidad Educativa

a) Entender qué es Calidad

Hay muchas definiciones de calidad, veremos varias para poder luego revisar la definición de calidad en educación.

El término “calidad” tiene múltiples significados, y como concepto cambia y evoluciona con el tiempo. **Tradicionalmente calidad ha significado una aptitud para el uso deseado.**

1. Calidad, según el Diccionario de la real Academia

(Del lat. *qualitas*, -*ātis*, y este calco del gr. *ποιότης*).

- f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad.*
- f. Buena calidad, superioridad o excelencia. *La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados.*
- f. Carácter, genio, índole.
- f. Condición o requisito que se pone en un contrato.
- f. Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.
- f. Nobleza del linaje.
- f. Importancia o gravedad de algo.

2. Para el Dr. Kaoru Ishikawa, calidad significa desarrollar, diseñar, producir y mantener un producto (o servicio) que sea **“más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor”**.

3. Para Edward Deming (1982), **“el objetivo de la calidad deben ser las necesidades del usuario, presentes y futuras”**.

Edward Deming (1900-1993) consideraba al consumidor como el factor más importante en la generación de productos y servicios, y la calidad debía definirse en términos de **satisfacción del cliente** (SUMMERS, 2006,18p)

4. Según Joseph Juran (1988), representa “**la adecuación a la finalidad o uso**”.
5. De acuerdo con Phillip Crosby (1979), es “**la conformidad con las exigencias**”.
6. Armand Feigenbaum (1991), considerado el fundador del movimiento de calidad total, la define como “**la suma de las características de un producto y de un servicio referentes a marketing, ingeniería, manufactura y mantenimiento, por las cuales dicho producto o servicio, cuando está en uso, responde a las expectativas del cliente**”.

Feigenbaum, en su obra Total Quality Control, considera la calidad como ... una determinación del cliente, basada en la comparación entre su experiencia real con el producto o servicio y sus requerimientos –sean éstos explícitos o implícitos, conscientes o apenas detectados, técnicamente operativos o completamente subjetivos -, que representa siempre un blanco móvil en los mercados competitivos (SUMMERS, 2006, p. 15.)

7. Calidad según la norma ISO 9000:2000, en su apartado 3.1.1, la define como “**grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos**” (Baidés, 2009, 190p.)
8. Calidad según el Cinseyt

La acepción de “Calidad” es la manera de ser de una persona o cosa. Significa atributo, propiedad o característica que distingue a las personas, bienes o a servicios.

La calidad de un producto o servicio es el conjunto de propiedades y características que le confieren su aptitud o capacidad para satisfacer necesidades explícitas o implícitas.

- Las **necesidades explícitas** son las especificadas en la relación contractual cliente-proveedor. La calidad es el grado de conformidad con las especificaciones que demanda el cliente.
- Las **necesidades implícitas** responde a los deseos y expectativas de los clientes, que no están expresadas formalmente. Normalmente subjetivo, pero debe identificarse y definirse.

9. El Modelo de Deficiencias o del Gap de Calidad

Tal vez una manera más fácil de entender la calidad sea cuando ésta falte, esté ausente o haya una **brecha, GAP o diferencia de calidad percibida** por el cliente-usuario. Esta brecha es de insatisfacción.

Parasuraman, Zeitham y Berry desarrollaron el conocido Modelo de las Deficiencias o Gaps de Calidad que define **la calidad como una función de entre las expectativas de los consumidores sobre el producto (o servicio) que van a recibir y sus percepciones sobre lo efectivamente prestado/realizado por la empresa** (Baidés, 2009, 196p.) (Clewes, 2003, 73p.)

Según este modelo para mejorar la calidad, es decir reducir o eliminar la brecha, denominada Gap 5, calidad esperada vs. Calidad percibida, deberemos gestionar las 4 brechas y reducirlas.

- **Gap 1:** Gap de información de marketing
- **Gap 2:** Discrepancia en la percepción de los directivos sobre las expectativas de los clientes y las especificaciones de calidad
- **Gap 3:** Discrepancia entre las especificaciones de calidad y el producto o servicio realmente ofrecido

- **Gap 4:** Discrepancia entre el bien/servicio real y lo que se comunica a los clientes sobre él.
- **Gap 5:** Es la resultante de los gaps anteriores.

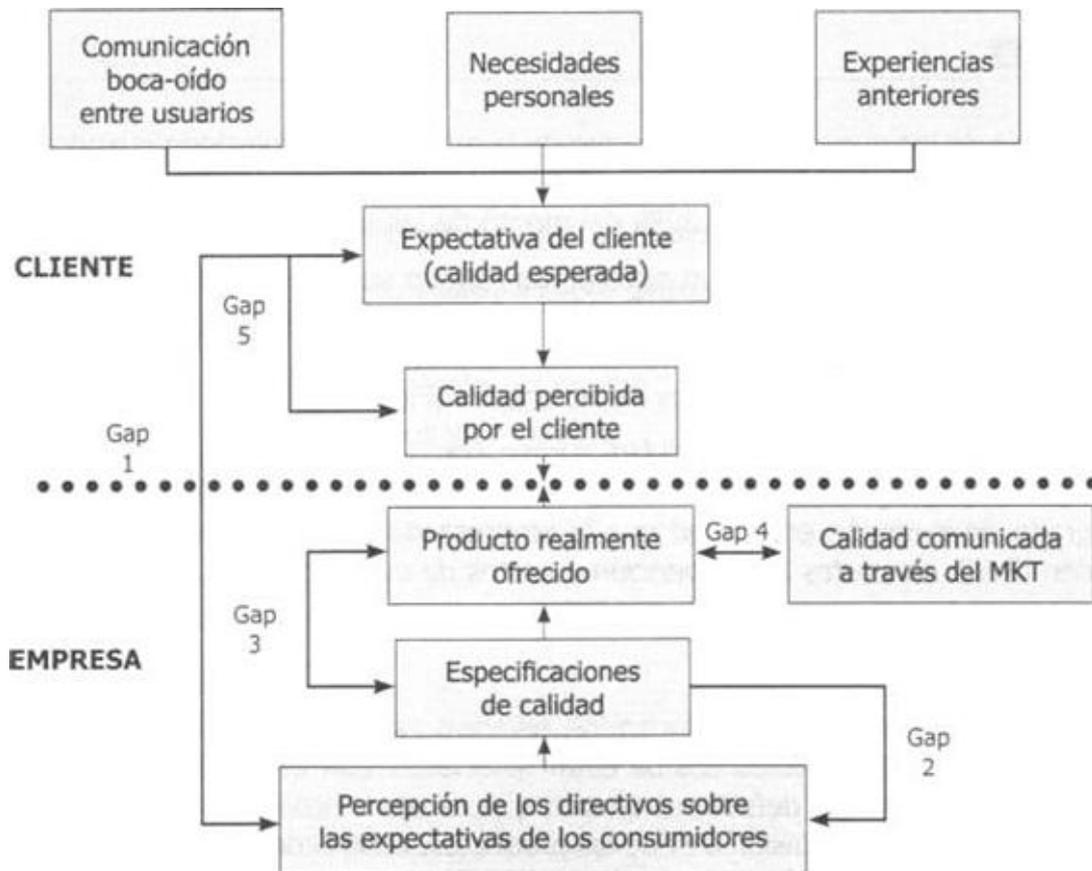


Figura 2.1. Modelo de Deficiencias o Gaps de calidad

Fuente: Baidés, 2009 p.197

b) Competitividad, Productividad y Calidad

La idea de calidad no es nueva y desde la más remota antigüedad la humanidad ha asignado a la calidad gran importancia, los restos de las grandes civilizaciones nos dan cuenta del alto nivel de calidad alcanzado en sus realizaciones y obras, así como de sus artesanos.

Con la Revolución Industrial, la calidad de los pequeños talleres de artesanos cede paso a la producción en masa, con diferente manera de organizar y administrar la estructura, de manera que el trabajo pierde el contacto con el bien final en su conjunto y con el cliente.

En el siglo XX con los sistemas modernos de producción aparecen los controles de calidad como un departamento al final de la línea de producción y con el desarrollo de técnicas estadísticas de control.

Luego de la II guerra mundial, con los aportes de mejora de la calidad por Edward Deming y Joseph Juran la industria y economía japonesa dan gigantescos saltos en productividad, consiguiendo recuperarse de la devastación de la guerra y convertirse en la segunda economía mundial en los años 70s

En los años siguientes la aplicación de la gestión japonesa y su aplicación y adaptación a distintos entornos culturales y socioeconómicos y la tenaz competencia mundial ha conducido al desarrollo de mejoras en la administración de las operaciones, de la cadena de valor y la Calidad Total modificando a las organizaciones hacia modelos de eficacia y eficiencia sincronizados y estratégicamente posicionados para aprovechar las oportunidades competitivas. (Robbins & Coultier, 2010, Pág. 430)

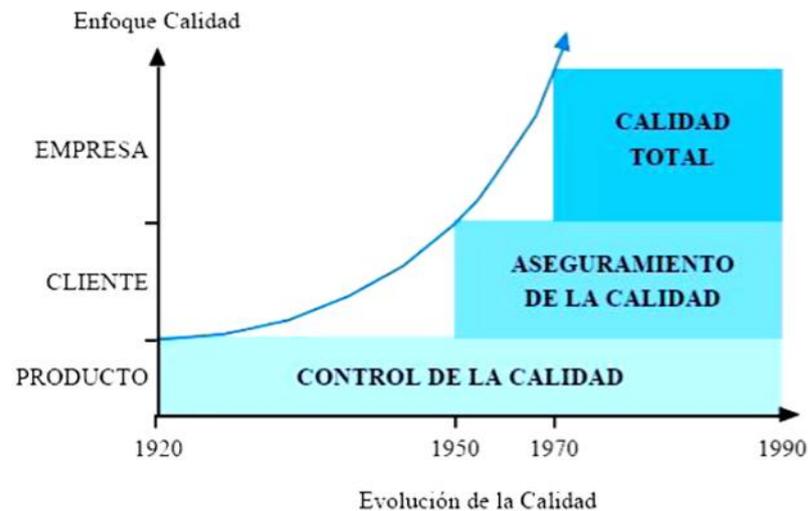


Figura 2.2. Principales enfoques históricos de la Calidad

Fuente: Manene, 2010

La calidad ha pasado por diversas etapas de desarrollo. Hasta la mitad del siglo XX la calidad era vista como un problema que se solucionaba con herramientas de inspección (Martínez Arguelles, 2003, Pág. 573). Luego la calidad se tradujo en técnicas de Control Estadístico de la Calidad y de ahí en una siguiente etapa como Coordinación y Prevención (aseguramiento de la calidad) y ha evolucionado hacia la calidad como herramienta estratégica, como Gestión de Calidad Total.

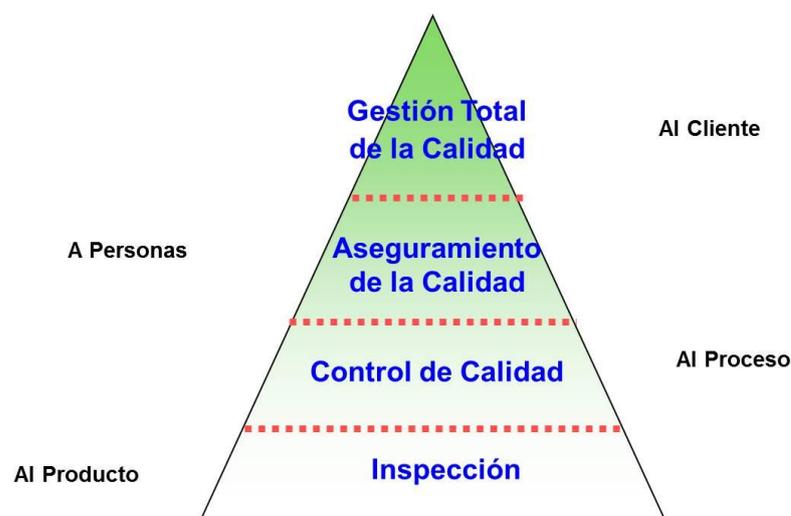


Figura 2.3. Los cuatro enfoque de la Calidad

Fuente: Reproducido de Baidés, 2009, p.191

ECONÓMICOS	COMERCIALES	HUMANOS	TÉCNICOS
Disminuir los costes	Satisfacer las expectativas de los clientes	Cambiar la cultura organizativa	Controlar y mejorar los procesos
Incrementar los beneficios	Mantener a los clientes actuales y atraer otros nuevos	Potenciar la iniciativa y la responsabilidad de los empleados	Optar por la prevención y la mejora continua
Aumentar la competitividad	Mejorar la imagen de la empresa	Aumentar la formación del capital humano	Optimización de procesos
Eficiencia	Aumentar la cuota de mercado	Lograr la implicación de todos los empleados y departamentos	Investigación e incorporación de nuevas tecnologías

Figura 2.4. Objetivos de la Calidad Total

Fuente: Martínez, 2003, p.584

De esta breve historia, habría que resaltar el modelo de la *Reacción en Cadena de Deming* (figura 4), con el cual Edward Deming persuadió en 1950 a los empresarios japoneses de iniciar el reto de la mejora de la calidad como generador de la rentabilidad empresarial y también como una idea fuerza para la recuperación de postguerra y el progreso económico del Japón.

El *Modelo de la Reacción en Cadena de Deming* muestra la relación causa-efecto entre calidad – productividad y competitividad, y debería ser una idea fuerza en el modelo de negocios de la USB.

- La **productividad** es una relación entre el Output (bienes y servicios producidos por ejemplo) sobre el Input (los insumos empleados). La productividad es una combinación de variables de personal y operaciones. (Robbins, 2010, 428p)

La productividad puede ser comparada:

$$\frac{\text{Resultados A}}{\text{Insumos A}} < \frac{\text{Resultados B}}{\text{Insumos B}}$$

$$\frac{\text{Resultados A}}{\text{Insumos A}} = \frac{\text{Resultados B}}{\text{Insumos B}}$$

$$\frac{\text{Resultados A}}{\text{Insumos A}} > \frac{\text{Resultados B}}{\text{Insumos B}}$$

- La **Competitividad** es la capacidad inmediata y futura, así como la posibilidad de una empresa de diseñar, producir y vender bienes o servicios; cuyos precios y otras cualidades formen un conjunto más atractivo que los de las empresas competidoras. (Cinseyt, 1996, 28p.)

Simplificando, **es la capacidad de poder competir** de la empresa, en suma, **la capacidad del negocio de generar rentabilidad**.

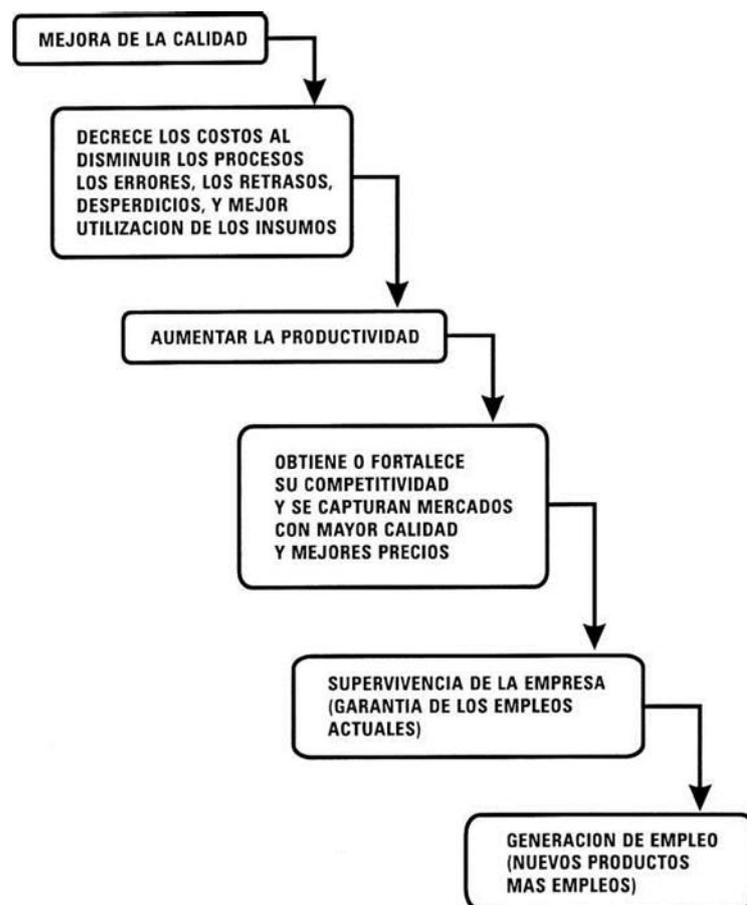


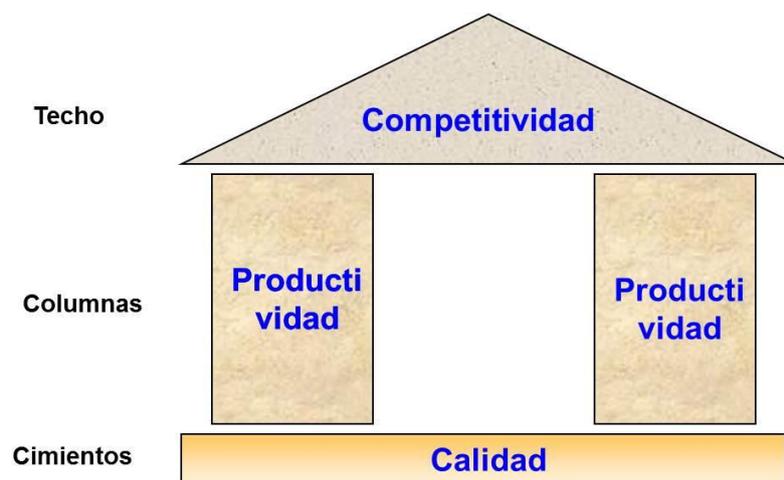
Figura 2.5. La reacción en Cadena de Deming

Fuente: Cinseyt, 1996, p. 29

En la reacción cadena de Deming notamos que **la mejora de la calidad en lo que nos permite la mejora de la productividad**, a través de la reducción de errores, la disminución de costos, la eliminación de los desperdicios y el ahorro de insumos.

Es ésta mejora de la Productividad resultante la que fortalece la Competitividad de la empresa, permitiéndole ganar mercados con mayor calidad y mejores precios, y así generar la rentabilidad que asegura su supervivencia. Y en una escala mayor social es la genera la prosperidad económica de un país.

Esta reacción en cadena de Deming puede simplificarse en la figura 2.6., de cómo se construye la competitividad de una empresa, desde los cimientos de la mejora de la calidad



**Figura 2.6. Relación Competitividad – Productividad – Calidad
Construcción de una Empresa**

Fuente: Baidés, 2009

c) **Eficiencia, Efectividad, Calidad, Productividad y Rentabilidad.**

Al respecto de la mejora simultánea de la eficiencia y la eficacia, es interesante anotar una diferencia en los términos empleados.

En los autores latinoamericanos de Administración se nota una diferenciación que no se observa en los autores norteamericanos. Según Sergio Hernández y Gustavo Palafox la efectividad es la conjunción de eficiencia y eficacia (Hernández & Palafox, 2012)

Sin embargo en inglés los términos **efficacy-efficacious** (eficacia) y **effectiveness-effective** (efectividad) son prácticamente sinónimos de acuerdo con el Oxford Advanced Learner's Dictionary y aluden a la cualidad de «producir el efecto deseado».

- Efficacy, the power to produce an effect
- Efficiency, the ability to do something or produce something without wasting materials, time, or energy : the quality or degree of being efficient
- Effectiveness, producing a result that is wanted. Having an intended effect

Las únicas **distinciones notorias** del uso de efectividad en inglés se observan en la aplicación de estos casos:

- En los experimentos médicos, donde la **eficacia** se mide en condiciones óptimas, la **efectividad** se mide en condiciones habituales (Conde, 2002).
- En medicina también hay una interpretación lingüística donde diferencias **Efectividad como una medición cuantitativa comparable de la Eficacia**. Es decir, sería la cuantificación del logro de la meta. Por ejemplo, se puede decir que la medicina A tiene una efectividad de 50%

para sanar una enfermedad y la medicina B la tiene de 60%. (Manchado, 2011)

Otra distinción importante es la que hace Stephen Covey, donde define **la efectividad como el equilibrio entre la producción (P) y la capacidad de producción (CP)**. Es decir, $E = P/CP$.

Donde, la efectividad está en función a lo que se produce (P, el output) y los medios de producción y la capacidad de producción (CP, inputs y medios), así:

- P = producción de logros deseados = fines
- CP = capacidad de producción de dichos logros = medios

Este enfoque de Covey es más de tipo filosófico, aplicable a bienes físicos, económicos y también en las relaciones humanas y a la vida, pues nos aconseja que debemos ser juiciosos en emplear y mantener adecuadamente los medios (materiales o humanos) al buscar nuestros fines, con una perspectiva de largo plazo, equilibrada. (Covey, 1989)

Productividad = Efectividad/eficacia X Eficiencia

Finalmente, en encontramos una interpretación de que **la Productividad sería el logro combinado de la Efectividad/Eficacia y la Eficiencia**. Es decir, si eficacia es el logro de metas y la eficiencia es el mejor y menor uso de los recursos, la productividad de un trabajador es una medida de desempeño tanto de su eficiencia como de su eficacia (Robbins, 2010, p. 283)

Esto sería así, combinando los conceptos anteriores, y que nos servirá para ubicar la calidad en su relación con la rentabilidad empresarial buscada.

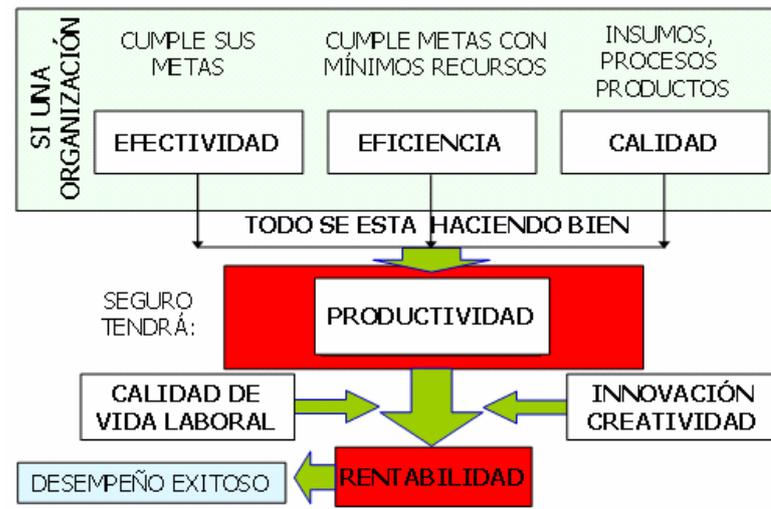


Figura 2.7. Relación entre Efectividad, Eficiencia, Calidad, Productividad y Rentabilidad

Fuente: Cruz Lezama (Cruz, 2010)

d) Calidad Educativa o la Calidad en toda la Gestión de la Organización.

Hagamos una breve reflexión. Se nos ha solicitado propuestas de mejora de la calidad académica, específicamente educativa en la USB, pero pienso que dicho pedido es insuficiente y en todo caso errado si no me le mira en el contexto de la calidad de la gestión de toda la organización.

Preguntemonos... ¿Es posible obtener, conseguir, conquistar una mejora significativa de la calidad educativa de nuestros servicios siendo a la vez una empresa ineficiente o de baja productividad en su gestión empresarial?

¿El requerimiento de incrementar la calidad de nuestros servicios educativos es por imposición legal o externa a organización, porque se viene la Ley o más bien debería verse como un requerimiento fundamental para la competitividad empresarial y la generación de nuestra rentabilidad a largo plazo?

Acaso ¿estamos hablando de calidad de nuestros servicios como si fueran independientes de la calidad de la gestión de la USB?

Dado que la calidad de un producto o servicio es la consecuencia de una serie de prácticas, normas, estándares y procedimientos que permiten obtenerla. Entonces, en lugar al hablar de **gestión de la calidad**, nos estamos refiriendo a la **calidad en la gestión** (es más que un simple juego de palabras). (Baidés, 2009).

La idea central aquí es entender la calidad como una **estrategia empresarial**, entendiendo en que no solo debe buscarse la mejoras puntuales de la calidad educativa que imparte la universidad, sino que ello debe hacerse simultáneamente con una mejora de la gestión de toda la organización para que se puedan obtener logros en productividad, en la mejora de la eficacia operacional y aumentar la competitividad de la empresa en su conjunto.

Centrase en lo fundamental. La empresa en su planificación estratégica de largo plazo debe responder sus cuestionamientos básicos:

- ¿En qué negocio está realmente la organización? (y cuál es su modelo de negocios ahí)
- ¿Qué necesita para competir satisfactoriamente en el mercado?
- ¿Qué logros quiere alcanzar en el futuro?

Edward Deming (1900-1993) planteó los 14 axiomas de su filosofía, y su primera tesis es: *Crear una constancia de propósito hacia la mejora del producto o servicio, con los objetivos de volverse competitivos, permanecer en el negocio y proporcionar empleos.*

Con este axioma Deming les dice a los líderes empresariales que deben dirigir sus organizaciones hacia la consecución de sus **objetivos fundamentales**.

Desde este punto en adelante, nuestro informe se abocará más hacia la **calidad de la educación** que se imparte en la USB, pero no debemos olvidar que es solo una ilusión pretender que se podrá lograr mejoras sustanciales y sostenidas en la calidad educativa si se fuera una institución administrada con poca eficiencia y sin mejorar la gestión de todos sus procesos principales.

e) **¿Qué es Calidad Educativa?**

Con la inserción del modelo económico de libre mercado para la globalización económica y cultura, el conocimiento se convirtió en el principal recurso productor de riqueza lo cual demandó a las Instituciones de Educación Superior (IES) generar soluciones eficaces (Drucker, 1994 citado por Quiroz, 2007, 94p.) Ello supone que las IES debían encontrar un equilibrio entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y proporcionar un servicio directo a la sociedad.

La calidad educativa es una noción seductora que encierra multi-dimensionalidad, tiene al menos 5 acepciones relacionadas con: (1) lo excepcional, (2) la perfección, (3) Cumplimiento del propósito; de los requerimientos, (4) Valor, un beneficio óptimo en relación al costo, y (5) Transformación, de un estado actual a uno ideal. (Quiroz, 2007)

Estos cinco interpretaciones, propuestas por Lee Harvey y Peter Knight son recogidos por el SINEACE en el estudio Educación Superior en el Perú (Sineace, 2012), transcribo dicha sección con sus párrafos por ser las mejores definición encontrada y que está asumida por la entidad gubernamental peruana.

Definiciones de calidad educativa según el SINEACE, donde reconoce y validar **todas estas perspectivas diversas** y rechazar la posibilidad de aceptar una definición única de la calidad. Transcribo las definiciones:

- 1) **calidad concebida como algo excepcional**, es decir, estándares (en el sentido de niveles) excepcionalmente altos de desempeño académico;
- 2) **calidad como perfección** (o consistencia), que se centra en los procesos que brinda la educación superior y se relaciona con la inexistencia de defectos y la existencia de una cultura de calidad enraizada en la institución;
- 3) **calidad como capacidad (fitness) para cumplir el propósito**, que evalúa la calidad del servicio por el grado de cumplimiento de la misión de la institución;

- 4) **calidad como retorno a la inversión realizada**, que evalúa la calidad en términos del rendimiento sobre los recursos invertidos; y,
- 5) **calidad como transformación**, que define la calidad como un proceso de cambio cualitativo, con énfasis en agregar valor y empoderar a los estudiantes.

Este último concepto de **transformación** podría ser considerado como uno de “meta-calidad” que tiene a los criterios anteriores como formas operacionales de implementación en vez de ser fines en sí mismos (Harvey y Knight, 1993).

Al fin y al cabo, lo que cuenta es el impacto final en el conocimiento y desarrollo personal de los estudiantes y en la capacidad académica y productividad de los docentes.

En cuanto a la evolución de estos conceptos a lo largo del tiempo, según Koslowski (2006), en las décadas de los 80s y 90s, la calidad solía interpretarse como sinónimo de **excelencia** y se evaluaba a las instituciones a partir de la calidad y disponibilidad de insumos internos (tales como el número de profesores con los más altos títulos, número de libros en la biblioteca, reputación académica, capacidad financiera, etc.) Se asumía que los insumos de alta calidad traían como consecuencia la producción de "excelentes" resultados.

A finales de los 90s se adaptaron los paradigmas del mundo empresarial de “**Gestión de la Calidad Total**” y “**Mejora Continua de Calidad**” al ámbito de la educación superior. Asimismo, en la última década, se incorporaron los modelos de “**Gestión por Resultados**” y “**Enfoques por Competencias**” adquiridos por los estudiantes a través de la educación superior.

Concluye Nicholson (2011) que, actualmente, **la definición internacional más aceptada de calidad en la educación superior es su capacidad (fitness) para cumplir con el propósito de cada institución educativa** (Harvey y Green, 1993; Woodhouse, 1999).

De acuerdo a la experiencia internacional acumulada, el atractivo de esta definición de calidad radica en su **flexibilidad inherente**, la que permite a las instituciones medir su calidad en términos de su capacidad para cumplir sus respectivas misiones y objetivos.

Afirma Nicholson (2011) que, para muchos estudiosos, la falta de acuerdo con el significado de **calidad en la educación superior** sugiere que este concepto, tomado de la actividad empresarial y la economía, es poco adaptable al contexto educativo.

La principal razón para esto es que una única visión de la calidad no necesariamente resulta representativa de los variados, y a veces contradictorios, puntos de vista de los **grupos de interés (stakeholders)** alrededor de quehacer educativo.

La cuestión clave es la capacidad del concepto de calidad de facilitar la perspectiva de una **amplia gama de partes interesadas** que pueden tener diferentes concepciones de la educación superior (Cullen, Joyce, Hassall y Broadbent, 2003).

Por ejemplo, para determinar si la experiencia educativa ha cumplido con sus expectativas, los estudiantes son más propensos a juzgar la calidad como capacidad para cumplir con la misión, mientras que los profesores tienden a medir la calidad en términos de insumos y productos, tales como fondos para la investigación y la productividad, número de publicaciones, número de cursos impartidos, o resultados del aprendizaje de los alumnos.

Por el contrario, las **partes interesadas externas, como el gobierno y la sociedad** en general casi seguro que requerirían una calidad asociada a la rentabilidad de las inversiones realizadas.

Por otra parte, porque los dos pilares de la universidad, **investigación y enseñanza, difieren en cuanto a propósito, proceso y resultados**, se requieren diferentes enfoques de aseguramiento de la calidad (Marshall, 1998). A la luz de esto, no es de extrañar que Harvey y Green (1993) sugieran que la única solución práctica a esta "cuestión filosófica compleja" es **reconocer y validar todas estas perspectivas diversas y rechazar la posibilidad de aceptar una definición única de la calidad.**

f) Concepto de Calidad Educativa "Integral"

El Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, reúne a 30 de las más prestigiosas universidades de América Latina, España, Bélgica e Italia y tiene la capacidad de potenciar los intercambios con universidades de países vecinos. (Cinda, 2008)

En el 2008 definió un **Marco de Referencia para el Proyecto sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior** (proyecto Alfa N°. DCI-ALA/2008/42) donde uno de sus objetivos principales era conocer la eficacia y pertinencia relativas de los distintos mecanismos utilizados para asegurar y mejorar la calidad de la educación superior en América Latina.

En dicho marco también se plantea ¿Qué se entiende por Calidad en la Educación Superior? Y vuelve a plantear **las cinco propuestas de definiciones de Harvey y Green (1993) y Harvey (1997)** que ya hemos visto en la sección II d)

Igualmente plantea la calidad en la Educación Superior como un concepto global y multidimensional, que se comprende a partir del análisis relacional entre los distintos factores que componen la institución de educación superior: Alumnos-Profesores, sus recursos y Resultados.

Así también plegándose a la idea de calidad como capacidad (fitness) para cumplir el propósito, la define como *el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene.*

Pero le plantea dos dimensiones:

- **Consistencia externa**, es decir, ajuste a las **exigencias del medio externo** (entendiendo por éste el grupo de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente), que se materializan en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica, o el entorno socio

económico particular de cada IES. La consistencia externa asegura la pertinencia de los propósitos y permite la comparabilidad entre instituciones y programas; y

- **Consistencia interna**, es decir, la traducción de dichas exigencias en función de las **prioridades y principios propios de la institución**. Esta dimensión permite desplegar la capacidad propositiva de la universidad, y ampliar el rango de ofertas posibles en el sistema de educación superior, asegurando así una oferta diversa, que busque dar una respuesta amplia a las necesidades sociales.

De modo que el enfoque, llamado “integral”, uniendo el enfoque “fitness” con las exigencias del medio externo, incluyendo las del mercado laboral y la comunidad académica y el entorno socioeconómico, quedando graficado así:

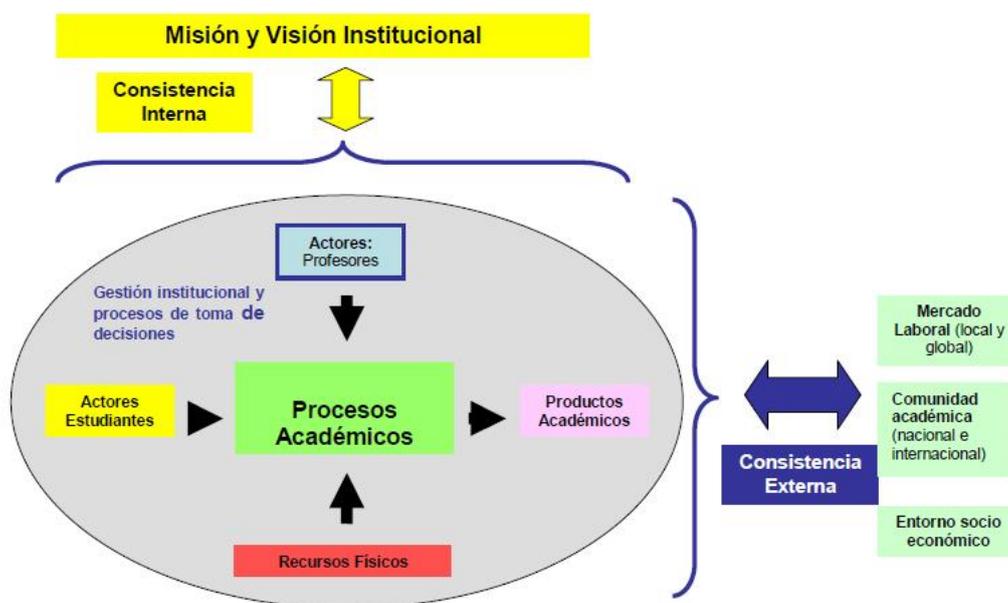


Figura 2.8. Concepto de Calidad Integral en educación

Fuente: Proyecto Cinda Alfa, adaptación de Toro, J.R.

Este enfoque de calidad educativa “integral” pienso sería la mejor acepción ajustada entre las definiciones usualmente aceptadas por las propias entidades educativas.

Coincidentemente Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro (Yamada & Castro, 2013) en una reciente publicación para la Universidad del Pacífico y el CONEAU hace un análisis similar partiendo de las cinco definiciones usualmente aceptadas, mencionado que la de “**fitness**” a pesar de ser la más atractiva por su flexibilidad inherente, puede ser contradictoria con los **grupos de interés externos (stakeholders)** alrededor del quehacer educativo (el gobierno o el mercado laboral, por ejemplo).

En este sentido, dichas observaciones se asemejan a la preocupación de CINDA en que la **consistencia externa es muy importante**, tanto como el ajuste del logro de la misión educativa.

g) **La Calidad Educativa vs. las Definiciones de Calidad en General**

Para nuestro caso, de las cinco definiciones usuales de calidad educativa consideramos igualmente que la tercera acepción, **calidad como capacidad (fitness) para cumplir el propósito**, que *evalúa la calidad del servicio por el grado de cumplimiento de la misión de la institución*, es la más aceptable institucionalmente, en la medida que se interpreta bajo el enfoque de cumplimiento de la misión institucional.

Incluso se podría decir, que ella está cercana a la definición de Joseph Juran, en la medida que la misión de la institución educativa establece la finalidad (“la adecuación a la finalidad o uso”), o con la de Phillip Crosby, en tanto la misión institucional determine las exigencias (“la conformidad con las exigencias”) y con la ISO 9000:2000, en tanto sea cumplimientos con los requisitos establecidos por la propia institución (“grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos”).

Sin embargo, si fuéramos rigurosos empresarialmente, el cumplimiento de la misión de la organización no necesariamente implica la satisfacción de las necesidades del cliente, y hasta podríamos considerar que esta acepción de **calidad educativa como capacidad (fitness) para cumplir el propósito**, se aleja y podría omitir **la satisfacción del cliente / usuario**, objetivo central de toda mejora de la calidad, en tanto que ella satisface necesidades presentes y futuras (Deming) y las necesidades explícitas e implícitas de los clientes o usuarios.

Es decir, las **definiciones general de calidad**, que reconocen la satisfacción del cliente / usuario como su objetivo central ¿podría ser en cierto modo incompatibles con la **definiciones específicas aceptadas de calidad educativa en el medio académico?** en tanto que omiten con claridad la satisfacción de cliente / usuario.

En todo caso el cumplimiento de la misión será sinónimo de calidad educativa y la satisfacción de las necesidades del cliente **en la medida que** ella está incluida en la misma definición de la misión.

La calidad “integral” de CINDA. En todo caso de las acepciones que hemos revisado la adición de la **consistencia interna y la consistencia externa** es muy importante, en la medida que se incluye a los stakeholders o grupos interesados alrededor del quehacer educativo

Debo agregar que ante las dificultades de aplicar una acepción de calidad Yamada y Castro (Yamada & Castro, 2013) hacen referencia a una crítica de Nicholson (2011) de que **el problema de la falta de acuerdo sobre el significado de la calidad educativa se debe a que el concepto proviene de la actividad empresarial y la economía** y que por ello “es poco adaptable” al contexto educativo.

En mi opinión esta afirmación no es del todo correcta, e incluso parece que en las acepciones de calidad educativa del medio académico se está omitiendo los conceptos claves de **satisfacción de las necesidades** del cliente-usuario y no parecen completas. Más adelante, se propondrá una revisión a esta afirmación.

Yamada y Castro ante estas dificultades adoptan una definición de calidad alternativa a las cinco usuales, proponiendo:

Con la finalidad de acotar nuestro posterior análisis, propondremos una **definición de calidad de educación superior que se fija principalmente en la formación profesional de los estudiantes**. Si bien cada institución puede plantear sus propios objetivos y medir su cumplimiento, preferimos centrar nuestra atención en un solo campo, la vinculación de la educación superior y el mercado laboral.

La gran mayoría de jóvenes, y sus familias, espera que la carrera superior elegida le permita obtener **un empleo adecuado y un nivel de vida satisfactorio**. Otro de los motivos por los cuales se escoge este enfoque es la falta de pruebas estandarizadas de rendimiento al final de la educación superior, en comparación con las que se aplican en la educación básica, salvo algunos casos específicos (Yamada & Castro, 2013)

Esta decisión de Yamada y Castro de escoger esta acepción de calidad educativa en tanto el graduado esté calificado adecuadamente para un empleo adecuado es muy importante y como se verá más adelante **adoptaré el mismo punto de vista** pero a partir de la **definición general de calidad**, luego que defina con claridad quién es el cliente del proceso educativo.

Regresaremos más adelante sobre este punto.

III) Clarificando Quién es el Cliente del Proceso Educativo

a) Diferencias al Interpretar la Calidad Educativa

Según hemos visto en la sección anterior, las definiciones de calidad educativa generalmente aceptadas en el medio académico se han distanciado un poco del concepto general de calidad como se interpreta en los medios empresariales.

En un sentido general: **La calidad de un producto o servicio es el conjunto de propiedades y características que le confieren su aptitud o capacidad para satisfacer necesidades explícitas e implícitas.**

Calidad educativa, en su acepción más aceptada de ajuste a la misión: **calidad educativa como capacidad (fitness) para cumplir el propósito, que evalúa la calidad del servicio por el grado de cumplimiento de la misión de la institución;**

En esta acepción aceptada en los medios académicos se está omitiendo la capacidad de satisfacer las necesidades explícitas e implícitas, omisión que no es aceptable para un enfoque empresarial privado orientado a la satisfacción de necesidades como fuente de su competitividad.

La clarificación de la definición de calidad educativa requiere definir al cliente-usuario del servicio, y luego de ello en definir la satisfacción de sus necesidades.

b) ¿Quién es el Cliente? Las Normas ISO 9001:2000 en la Educación.

Si la idea central del negocio es la satisfacción de las necesidades del cliente, y por ende, de su éxito en satisfacción procederá nuestra rentabilidad, aquí entonces la cuestión es **¿quién es el cliente del negocio educativo?**

Según la Guía IRAM ISO 9000:2000, norma Guía Argentina de interpretación de la norma ISO 9000:2000 aplicable a educación, la interpretación de quién es el cliente es más bien bastante laxa y abierta, sujeta a la interpretación de la propia entidad educativa, veamos:

i. "**cliente**": organización o persona que recibe un producto (IRAM-ISO 9000).

En el contexto de la educación, **los clientes de una organización educativa pueden ser:**

- **educandos;**
- **padres o tutores;**
- **organizaciones que contratan servicios educativos;**
- **Estado Nacional, provincias, municipios cuando contratan servicios para terceros;**
- **empleadores y futuros empleadores;**
- **organizaciones educativas receptoras de educandos provenientes de un nivel diferente o inferior de formación.**

En un sentido más amplio, **la sociedad toda es una "parte interesada" en la calidad de la educación.** Se asume que parte de las **necesidades y expectativas de la sociedad** están representadas por el conjunto de regulaciones que se aplican a la actividad educativa.

NOTA 1: Esta lista de clientes no pretende ser taxativa y cerrada. Cada organización educativa tiene la atribución de asignar la condición de cliente a cualquier sector que reciba, directa o indirectamente, sus servicios.

Fuente: Guías IRAM ISO 9000:2000 15p.

En nuestra opinión el **cliente es quien paga el servicio educativo**, en el caso de la educación privada sería el padre de familia o el propio alumno.

En todo caso, el USUARIO, es decir, el que usa el servicio educativo y se supone su principal beneficiario a futuro es siempre el ALUMNO.

Dificultad de medir la Satisfacción de Necesidades

Tal como lo expresa la norma IRAM-ISO 9001, norma argentina para la aplicación del ISO 9001:2000 en materia de educación, el modelo de procesos que se propone involucra determinar:

- Como **primer paso a identificación de las necesidades y expectativas** de las partes interesadas en el resultado.
- Y como **último paso** el seguimiento de las necesidades de cada uno de ellos para determinar **en qué grado fueron satisfechas** esas necesidades y expectativas.

Y coincide con nuestro parecer que estos dos extremos del sistema de gestión educativa pueden ser **altamente complejos** ya que las necesidades y expectativas así como el nivel de satisfacción pueden ser parámetros:

- **difíciles de medir** ya que no siempre el educando está en condiciones de expresarlos con claridad (en el caso de los niños, por ejemplo);
- que **no puedan evaluarse en una escala de tiempo** que permita una adecuación exitosa de los procesos (en el caso de empresarios que contraten graduados de una universidad, por ejemplo, a los que observan en su desempeño profesional). (Iram-ISO 9001)

Estas dificultades de identificación justamente podrían explicar por qué algunas entidades educativas pueden proveer servicios educativos deficientes y aun así obtener significativas ganancias monetarias.

- El **usuario** de la educación, el alumno, no está en condiciones de expresar con claridad sus propias necesidades, además los procesos

educativos toman tiempo y los resultados y beneficios del servicio educativo pueden demorarse en percibirse.

Como referencia a las mediciones de satisfacción **que no reflejan la calidad educativa**, en el ciclo 2013-II, en mi curso de Introducción a la Administración, con los alumnos de la clase se tomó una encuesta a 189 estudiantes del turno de la mañana, con fines de realizar trabajos grupales de levantamiento y análisis de datos. De un puntaje de 0 a 10, el promedio general de satisfacción está alto, **7.4 puntos**, muy relacionado con la satisfacción por los amigos y compañeros y el monto de las pensiones. Encuestas de este tipo no miden el resultado real del proceso educativo.

Items a evaluar	puntaje
Ambiente Social	6.8
Ambiente Físico e Instalaciones	6.1
Amistades y Compañeros	7.5
Profesores (calidad/dictado)	7.1
Actividad Extracurricular	6.6
Gestión Administrativa de la USB y matrículas	6.4
Sistema Académico de la USB	6.8
Pensión, el Monto	7.2
Puntaje General de Satisfacción (0-10)	
	7.4

Sobre los **motivos de porqué él y sus padres eligieron la USB** como universidad éstas fueron las respuestas:

Motivos de elección (Rpta múltiple)	puntaje
Calidad de Enseñanza	20
Monto de Pensión	116
Cercanía Geográfica	24
Pariente en la USB	9
Amigos en la USB	7
Curiosidad	22
Otros	13
	211

Básicamente es por el **monto de las pensiones** y después la cercanía geográfica.

En el anexo (d) al final de este informe se muestra el modelo de cuestionario elaborado para esta medición.

c) Definiendo sobre el Cliente y su Satisfacción

El lector podrá pensar que estas precisiones de QUIEN ES EL CLIENTE son superflua, y de poco sentido. Y no es así, todo lo contrario, es imposible desarrollar un negocio si no existe la claridad de **a quién es al que se le está satisfaciendo sus necesidades explícitas e implícitas.**

Esta falta de claridad sobre la definición de la calidad educativa está originada en parte por la falta de claridad en definir quién es el **cliente** y de quién son las necesidades a satisfacer.

Este tema de la **satisfacción de las necesidades del cliente o usuario**, es omitido por los académicos quizás por las dificultades de entender el concepto para el caso educativo, por diferentes motivos:

- En **enfoque empresarial puede que no sea entendido por los académicos** quienes proceden de medios o de otra formación que no es la economía o la gestión de las organizaciones.
- Por los **diferentes grupos de interés o stakeholders**, con su amplia gama de intereses que participan (gobierno, padres, empresas, alumnos, comunidad académica, etc.)
- Porque el usuario, o alumno, **por la dificultad de medir la satisfacción el propio educando no tiene claro cómo expresarla con claridad** y corre el riesgo de anteponer la necesidad inmediata de contar con el título sin esforzarse por él.
- Porque el usuario de la educación **no está en condiciones de expresar con claridad sus propias necesidades** educativas.

- Porque los procesos educativos **toman tiempo** y los resultados y beneficios del servicio educativo pueden **demorarse en percibirse**.

Este **Gap en la demora** de percibir la satisfacción es muy importante de hacer notar.

Yamada, Castro y Rivera en el estudio del SINEACE sobre la educación superior en el Perú (Sineace, 2012) nos muestran algunos resultados de la **Encuesta sobre Habilidades y Funcionamiento del Mercado Laboral Peruano** (Enhab 2010).

Estas encuestas nos permiten medir de manera general el grado de satisfacción de los egresados respecto a sus instituciones de origen.

En el primer cuadro nos indica el grado de satisfacción de los profesionales con la carrera elegida en la misma institución. En el caso de los universitarios más jóvenes, de 22 a 30 años, el grado de satisfacción es menor que entre los jóvenes de 30 años, indicando que las universidades han deteriorado su calidad la última década.

Satisfacción con la trayectoria postsecundaria elegida

Porcentaje de profesionales que, si pudiese, elegiría estudiar de nuevo la misma carrera en la misma institución

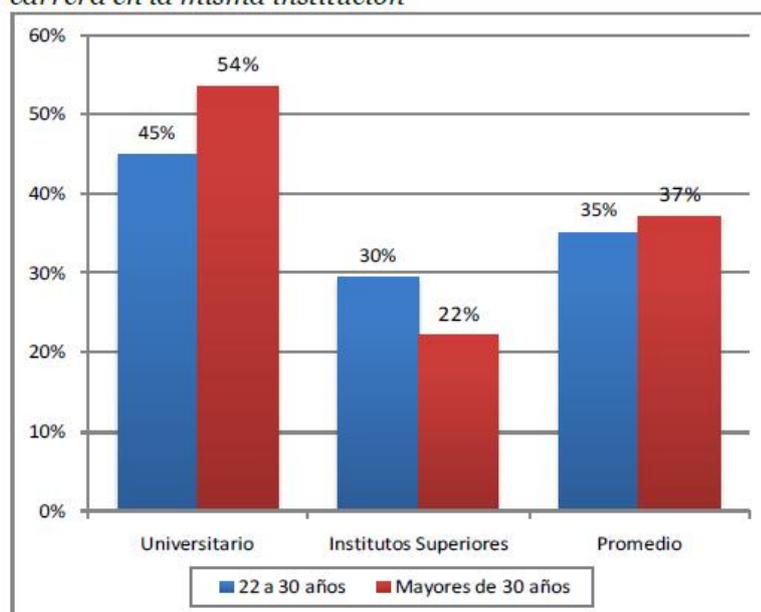


Figura 3.1. Encuesta ENHAB 2010

Fuente: Sineace, 2012

En el gráfico siguiente también nos muestra un deterioro del sistema universitario en la última década, donde hay una menor satisfacción entre los profesionales de 22 a 30 años respecto a los profesionales de 30 años, donde, de poder elegir de nuevo cambiarían de universidad, 11% versus 23%.

Qué elemento de su trayectoria postsecundaria cambiaría si pudiese elegir de nuevo: sistema universitario

(A) Profesionales mayores de 30 años

(B) Profesionales de 22-30 años



Figura 3.2. Encuesta ENHAB 2010

Fuente: Sineace, 2012

Es decir, las encuestas como ENHAB nos indican que hay maneras de medir la satisfacción del educando, pero hay un GAP o brecha de tiempo, donde el egresado con el tiempo logra percibir, sea por la calidad del empleo que tiene, por la capacidad de ascender en el mismo, o por la de capacidad de poder cambiar hacia a un mejor trabajo de que eligió mal la entidad educativa donde estudió.

Este gap en el retraso de la percepción de la satisfacción en sus necesidades por parte del egresado, además de las otras dificultades en poder expresar con claridad sus necesidades, es lo que facilita las prácticas reñidas con la ética por parte de empresas que lucran con las aspiraciones de progreso de los futuros profesionales.

La misma dispersión de calidad de las universidades peruanas, hace que haya una mayor dispersión en el mercado laboral. En el cuadro siguiente se compara los

ingresos de aquellos que están en el percentil 90 (los que mejor ganan) con respecto a los del percentil 10 (los que menos ganan).

Dispersión salarial en carreras universitarias: Perú vs. Chile

Ingreso promedio en el percentil noventa respecto al ingreso promedio en el percentil 10

	Perú		Chile
	Hasta cinco años de egreso	Hasta diez años de egreso y empleo formal	Hasta cinco años de egreso
Medicina	10.6	7.4	4.3
Obstetricia	17.5	12.2	2.1
Enfermería	19.7	10.2	2.4
Odontología	8.0	6.7	3.2
Psicología	9.0	4.3	2.7
Otras ciencias de la salud	31.6	7.6	3.6
Educación	11.8	6.4	2.9
Ingeniería	15.2	6.1	3.9
Derecho	13.3	7.7	6.0
Humanidades	ND	14.9	5.2
Economía y Administración	8.0	5.4	4.8
Ciencias exactas y naturales	4.9	3.0	7.0
Sociales	15.3	8.3	5.0
Otras	7.2	4.3	3.8
TOTAL	11.4	6.3	3.9

Fuente: ENAHO (Perú), Futuro Laboral (Chile)

Figura 3.3. Dispersión salarial de egresados

Fuente: Sineace, 2012

En dicho cuadro se grafica con claridad que dicha dispersión de ingresos de los egresados solo puede deberse a la diferencia de calidad educativa de universidades de donde proceden, donde la tendencia tiende a agravarse con los egresados de los años más recientes.

Dicho cuadro, nos indica que uno de los motivos de por qué muchos profesionales, perciben que su elección de la entidad educativa universitaria no fue la mejor y porque la cambiarían si pudieran decidir de nuevo.

Cuando el SINEACE plantea las explicaciones de **por qué hay problemas de calidad en la educación superior**, plantea los siguientes puntos:

- Porque los usuarios no tienen manera de penalizar las deficiencias de calidad, en parte por falta de información (y en mi opinión, por el gap de retraso de percepción). Usualmente el cliente castiga dejando de consumir y optando por otro proveedor.
- Porque hay ausencia de información sobre la eficacia de las Instituciones de Educación Superior (IES), ello impide el desarrollo de una demanda por la calidad y desincentiva la inversión en ella por parte de las IES.
- Por la necesidad de recursos para abordar el tema de la mejora de la calidad, en el caso de las IES privadas, de la dependencia hacia las matrículas, y en el caso de las IES estatales de la dependencia de subsidios.
- Por la falta de claridad sobre la definición de **calidad educativa** (en el medio académico peruano). Textualmente SINEACE manifiesta:

En el caso de la educación básica, el consenso es que la calidad se mide a través de los logros de aprendizaje y existen pruebas estandarizadas que dan cuenta de su nivel y evolución. En el caso de la educación superior **no existe consenso sobre qué es calidad** y, por tanto, es bastante más complejo identificar sus determinantes y disponer de la manera más eficaz para incidir sobre ellos.

...

Por tanto, las restricciones de crédito y las dificultades para arribar a un consenso a nivel de cada IES sobre **qué es calidad y sobre cómo incidir sobre ella**, determinan una escasez de recursos monetarios y de gestión que repercuten negativamente sobre la inversión en calidad.

Sin embargo, para nosotros, siendo una entidad privada, podemos resolver este “misterio” de la definición de Calidad en el modelo de negocios de la USB, de modo que, el incorporar apropiadamente dicha interpretación en la **misión institucional** hará que la mejora de la calidad educativa sea posible perseguir y alcanzar corporativamente.

En resumen, sobre la **satisfacción del cliente como medidor de la calidad educativa**, si es posible utilizar las definiciones estándares y usuales de calidad bajo un enfoque empresarial, basada en la **satisfacción de las necesidades explícitas e implícitas** del usuario-cliente.

Medición con el Cuestionario Servqual

Anteriormente, en el punto II-a-9 hemos planteado el **Modelo de Deficiencias o del Gap de Calidad**, de Parasuraman, que nos permite entender la calidad como la medida en que coincidan o no las expectativas del cliente con la percepción del servicio que están recibiendo, la medición de la llamada Brecha o Gap 5.

Parasuraman et al (1988), también desarrollaron el **Servqual Questionnaire** o cuestionario para medir la calidad del servicio, aplicable a toda organización de servicios, incluyendo las de educación superior.

El cuestionario Servqual consiste en una escala de 22 enunciados tipo Likert con secciones para las expectativas y la percepción, basados en las cinco dimensiones que los autores consideraron para la calidad del servicio, tales como: (Clewes, 2003)

- Tangibles (Tangibles): instalaciones físicas, equipos, apariencia del personal.
- Confiabilidad (Reliability): habilidad de brindar los servicios prometidos de manera fiable y precisa
- Respuesta (Responsiveness): Deseo de ayudar a los consumidores y proveer un servicio presto.
- Aseguramiento (Assurance): conocimiento y cortesía de los empleados y su habilidad de brindar confianza y confiabilidad.
- Empatía (Empathy): cuidado, atención personalizada

Se usa el acrónimo **RATER: Reliability, Assurance, Tangibles, Empathy, Responsiveness**.

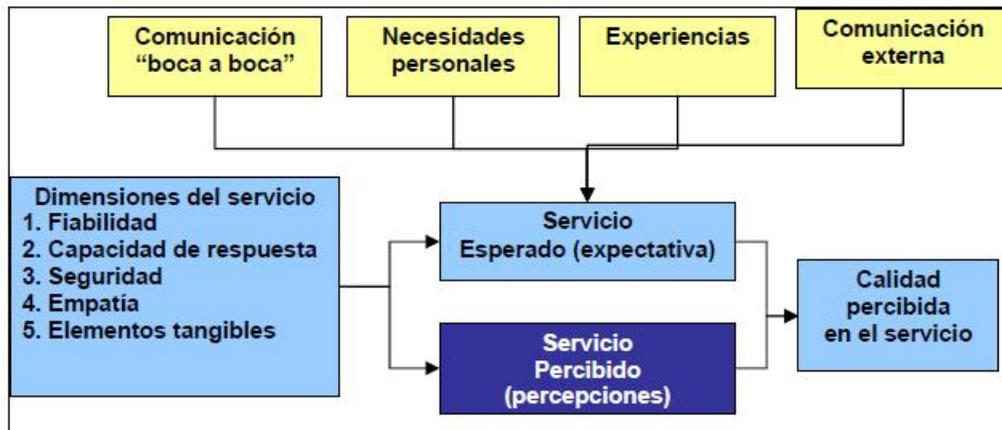


Figura 3.4. Dimensiones de Servqual

Fuente: Angulo, 2012

En el ANEXO 1, se incluye el modelo de **Cuestionario Servqual** de Parasuraman et al (CEO, 2000).

Se ha discutido mucho si este cuestionario Servqual, con sus 5 dimensiones y 22 preguntas que miden la brecha entre Expectativas y Percepciones sería aplicable para medir la calidad de servicios educaciones, considerando que la educación es particularmente un servicio difícil de comprender por los consumidores,

Según Clewes la enseñanza es un bien **altamente intangible**, se da **simultáneamente la producción con el consumo** en el aula, y además es **heterogéneo**, en la medida que es muy difícil de estandarizar el servicio para los consumidores que lo recibe.

A pesar de la amplia aplicación que tiene el cuestionario **Servqual**, en área como servicios financieros, turismo, cuidados de salud, bibliotecas, sistemas de información e instituciones educativas, la preocupación ha estado en el número de áreas o dimensiones de la calidad educacional.

En la **literatura sobre Calidad de Servicio** el paradigma dominante está en la calidad centrada en el consumidor, sin embargo, como hemos visto, en **la literatura centrada en calidad educativa** el tema se va más la importancia de las partes interesadas (stakeholders) (Clewes, 2003, p.74)

Al respecto, algunos enfoques (1) conducen a adaptar el cuestionario Servqual; (2) otros a evaluar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; y (3) un tercer enfoque conduce a evaluar la **experiencia total del estudiante**.

Estas mediciones también deben considerar el momento en el proceso educativo, tenemos 3 momentos: (a) al ingresar, las expectativas antes de recibir la educación; (b) durante el proceso educativo, varias veces conforme avanzan los estudios; y (c) luego del proceso. En cada etapa las dimensiones relevantes de la calidad varían.

Según Clewes, en cada etapa las preocupaciones y percepciones de la calidad del servicio son diferentes:

Antes del proceso educativo, las expectativas se centran en:

- Desarrollar habilidades
- Poder obtener la calificación final (grado)
- Experimentar áreas nuevas y personas
- Adquirir conocimientos
- Experimentar unos estudios de manera coordinada

Durante el proceso educativo, se vuelven muy relevantes:

- la calidad de los docentes y el dictado de clases
- la interacción entre los alumnos, como oportunidad de compartir experiencias y conocimientos
- la presión de tiempo

Al final del proceso, el valor se centra en uno o más de estos puntos:

- Obtener la calificación aprobatoria (grado)
- Por el aprendizaje obtenido

- Por ser hábil para nuevos aprendizajes a través de una red social expandida
- Por la sensación de cambio y progreso

En este sentido los estudiantes creen que la **cualificación** (grado) los habilitará a obtener promociones con su actual empleador y a mejorar las propuestas para obtener nuevos empleos. La **empleabilidad** es su objetivo.

Esta cualificación es el resultado más tangible para los estudiantes exitosos, así como la expansión de su red social.

Resumiendo, es importante el empleo del cuestionario adaptable **Servqual**, pero las críticas a ella son correctas en la medida en que **se centra más en el proceso de Delivery o cómo se da el servicio educativo**, donde ahí si es muy útil, y no da tanta importancia a los resultados del proceso educativo.

Esta calificación el egresado lo percibirá en términos de “empleabilidad”, como explicaremos más adelante.

Valorando la Empleabilidad como Criterio Final

Las mediciones que podamos hacer antes y durante el proceso educativo, nos dará una apreciación de la calidad del proceso educativo en su **delivery** o modo de educar, pero los resultados del proceso educativo, en términos de satisfacción del consumidor se apreciará con mayor claridad hacia el final del proceso.

Dado el gap de tiempo o retraso en la percepción que retrasa la retroalimentación y ajuste de los procesos educativos, debe implementarse formas de **orientar el proceso educativo en la dirección correcta** y no sería otra que emplear el concepto de “**empleabilidad**” o potencial de poder conseguir un empleo adecuado por parte del egresado universitario.

Es decir, simplificando el problema, proponemos que, en la medida de que la USB se oriente apropiadamente la mejora de su calidad educativa hacia aumentar

preferentemente la **empleabilidad de sus egresados** –con todo lo que ello significa– la USB se estará orientando en la dirección correcta de la satisfacción de las necesidades del cliente-usuario.

También habría que mencionar que esta empleabilidad del egresado representa además la satisfacción de otras partes interesadas

Paralelo a ello, habrá que controlar la medición de calidad **durante el proceso educativo**, verificando que se brinde el servicio de la manera adecuada.

d) Integración de Conceptos: Cliente – Calidad - Satisfacción - Empleabilidad

Resumamos la incorporación de la empleabilidad del egresado como medición de la satisfacción del cliente-usuario, y de que dicha meta y las acciones hacia la calidad educativa deben conducirse hacia la mejora de las competencias que aumenten su potencialidad y probabilidad de ser alcanzada por los educando.

Esta decisión también es consistente con las ideas que hemos estado revisando en diversas fuentes y coherente con las tendencias actuales al evaluar la efectividad de la educación universitaria.

Hemos mencionado que el cliente /usuario es el educando y que por tanto la calidad del servicio educativo debería contener características con la aptitud de satisfacer sus necesidades explícitas e implícitas.

También que existe en el usuario una **dificultad de precisar y definir estas necesidades** y que además el proceso educativo, al ser de varios años y de tipo formativo existe un **mayor gap o brecha de percepción en la satisfacción** de dichas necesidades y expectativas en el egresado.

Por tanto, una manera de medir esta satisfacción -diferida o percibida con posterioridad al final del proceso educativo- debería ser el concepto de **"empleabilidad"** del egresado.

Así mismo, esta "empleabilidad" **simultáneamente** deberemos considerarla como la satisfacción de las necesidades del cliente-usuario, y a la vez es la satisfacción del mercado laboral y de la Sociedad en su conjunto, al contar con profesionales capaces en sus distintas ramas económicas-productivas.

Recordemos que este punto coincide con el concepto de calidad **educativa "integral" mencionada en el punto II-e**, donde se plantea que el logro de la Misión institucional (consistencia interna) debe conseguirse también con el logro de una "consistencia externa", es decir, que involucra satisfacer las metas del Mercado

Laboral (local y global), de la Comunidad Académica y del Entorno socioeconómico.

También que esta “empleabilidad” como meta coincide también con el punto de vista de **Yamada y Castro**, mencionada en el punto II-f, donde -ante la dificultad de llegar a una adecuada acepción de "calidad educativa" plantean que esta se defina por la **formación profesional de los estudiantes, vinculando la educación superior y el mercado laboral**. (Yamada & Castro, 2013)

Igualmente recordemos que esta empleabilidad también coincide con el punto visto en el punto II-b, donde se aplican Guías de cómo interpretar las Normas ISO 9001:2000, y donde se consideran también **como clientes a los empleadores y futuros empleadores**, a las organizaciones que contratan servicios educativos y a la misma Sociedad que fija las normas y regulaciones mínimas y que se beneficia de la capacidad de los profesionales egresados.

IV) Empleabilidad como Medida de la Satisfacción y de la Calidad

a) Qué es Empleabilidad

El término “empleabilidad” se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

OIT, Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (Vargas Zúñiga, 2004)

Empleabilidad, se refiere a los logros del graduado y **su potencial para obtener un puesto** como tal (de graduado) y no debe confundirse con la real adquisición de dicho puesto. (El cual está sujeto a influencias en el ambiente, como el estado de la economía) (Yorke, 2006)

Al respecto hay que hacer algunas precisiones:

- La empleabilidad se deriva de un aprendizaje complejo y es un concepto que va más allá de las habilidades llamadas “claves” o “centrales”.
- La “transferibilidad” de las habilidades está también asumido en dicho concepto.
- También, algunos asumen por error que para la empleabilidad los graduados solo se refieren a gente joven.
- La empleabilidad tampoco es un atributo de un nuevo graduado, sino que debe ser **continuamente refrescado** por la persona en su vida laboral.

La conexión de la educación superior y la economía son de larga data, puntualizadas desde los años 60s, y ha vuelto a entrar en mayor vigencia con la globalización de la economía.

La empleabilidad de los graduados se ha vuelto un objetivo que los gobiernos de todo el mundo en diferente grado tratan de imponer a sus sistemas de educación superior (Yorke, 2006).

Harvey et al (1994) mostraron que los empleadores en el Reino Unido tienden a valorar más alto las **habilidades genéricas** que las habilidades y conocimientos específicos de la especialidad del graduado. Brown citado en Yorke, manifestaba que las calificaciones académicas son los requisitos de entrada, y que se asumen por dados, por ello el mayor interés en las habilidades genéricas que hacen la diferencia.

Según Reich (1991, 2002) citado por Yorke, las economías avanzadas necesitan dos clases de expertos de alto nivel: (a) uno que enfatiza el descubrimiento, y (b) otro que se enfoca a explotar el descubrimiento de otros a través de la inteligencia relacionada al mercado y la aplicación de habilidades interpersonales.

Esto significa que los programas de graduados deberían preocuparse en cuatro áreas:

- **Abstracción** (teorización y/o relacionar data empírica a la teoría, y/o el uso de fórmulas, modelos y metáforas)
- **Sistemas de Pensamiento** (ver las partes en un contexto de un todo mayor)
- **Experimentación** (intuitiva y analíticamente), y
- **Colaboración** (incluye habilidades de comunicación y trabajo en equipo)

Empleabilidad como un Proceso Curricular

En un error asumir que proveer experiencia, sea dentro o no de la educación superior, sea una condición suficiente para mejorar la empleabilidad. La experiencia de trabajo, por si misma, no asegura los pre-requisitos (cognitivo, social, práctico, etc.) para el éxito en un empleo.

El proceso curricular puede facilitar el desarrollo de los pre-requisitos apropiados para el empleo, pero no lo garantizan.

Empleabilidad como Logro y Potencial

El estudiante exhibe empleabilidad respecto a un puesto, cuando puede demostrar un juego de logros relevantes para el puesto mencionado.

Un graduado que no tenga suficientes habilidades cuantitativas, podría sin embargo hacer una contribución valiosa en Relaciones Humanas. Esto ilustra el contexto dependiente de la empleabilidad.

En esta perspectiva, la empleabilidad es una característica multifacética del individuo. Reafirmando una definición operativa de empleabilidad (Yorke, 2006)

Es un juego de logros –habilidades, entendimientos, atributos personales- que hacen al graduado más probable de ganar empleo y ser exitoso en sus ocupaciones escogidas, los cuales lo benefician a él, a la comunidad y a la economía.

En este sentido, respecto a la empleabilidad:

- Es probabilística. No hay certeza que contar con determinadas destrezas la empleabilidad se convierta en empleo, se depende además de la situación económica y el mercado laboral.
- “Habilidad” y “conocimiento” no se construyen en términos estrechos.
- El obtener un “puesto de graduado” y tener éxito en él no son lo mismo. Los empleadores pueden completar la formación del egresado con capacitación específica.
- La opción de ser electo para un puesto determinado, para muchos graduados, puede no ser realista. Se requiere adaptabilidad y flexibilidad.

- Puede ser que no se maximicen los beneficios de las partes interesadas. El interés del empleador al escoger un graduado significa su propio interés, y el retorno o beneficio para el individuo o la sociedad es de segundo orden para él.

b) Empleabilidad y el Desarrollo de Modelos de Competencias

En los años recientes se ha debatido mucho sobre las habilidades y competencias que debe adquirir el estudiante con miras hacia su empleabilidad.

Es interesante comentar la experiencia española, la cual se halla inmersa en el proceso de adaptación de sus enseñanzas al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), en este espacio los nuevos títulos españoles de grado deben proporcionar la formación para que sus graduados se desarrollen con éxito su carrera profesional en este entorno cada vez más abierto, dinámico y complejo.

Al respecto es interesante el **Proyecto UE Converte**, liderado por la Fundación Universidad-Empresa en colaboración con 16 universidades, la Comunidad de Madrid, la Cámara de Comercio e Industria de Madrid y 220 empresas e instituciones. (Martínez, 2009)

En Europa además existen planes en marcha, como el **Plan de Bolonia**, donde en su Declaración de 1999 hacía mención a la conveniencia de que “el título (de grado) corresponda a un nivel de calificación apropiado para acceder al mercado del trabajo europeo”. En la declaración de Praga, en el 2001, se incide nuevamente en el **concepto de formación para la empleabilidad**.

En ese sentido, las distintas universidades de la Unión Europea se han ido alineando hacia ese concepto. En el caso español, en el 2007 se aprueba el Decreto Real 1393/2007 donde se ordena la enseñanza universitaria y se declara que “*los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basados en contenidos y horas lectivas*”.

Por su parte el mencionado **Proyecto UE Converte**, con miras a que exista una comunicación fluida entre las empresas empleadoras y las universidades plantea una metodología de 5 fases de trabajo para el diseño de los nuevos títulos de grado:

- **Fase 1:** Análisis de las competencias y habilidades **instrumentales, personales y sistémicas** que debe poseer todo egresado universitario.
Estas competencias se explican y desarrollan más adelante en la sección IV-d, recogidas en el **Informe Tuning** (2003), de ellas se enfocaron en 21 competencias.
- **Fase 2.** Análisis de las competencias y habilidades **informáticas y lingüísticas** que debe poseer todo egresado universitario.
- **Fase 3:** Análisis de los conocimientos sobre **aspectos organizativos y metodológicos de un negocio o una empresa** que debe poseer todo egresado universitario
- **Fase 4:** Análisis de las competencias, habilidades y conocimientos **específicos** que debe poseer un egresado universitario, según la titulación realizada. (estas competencias corresponden a las específicas de la carrera)
- **Fase 5:** Análisis de las **prácticas externas** como parte formativa necesaria en el marco de nuevas titulaciones de educación superior y de los nuevos planes de estudio.

Resaltaré algunos resultados de la Fundación Universidad-Empresa, miembro del **Proyecto UE Converge** cuando se comparó los deseos de los empleadores contra las competencias. Se menciona las competencias y conocimientos más importantes para las empresas y las que dominan los egresados encuestados y se observa que en el caso de España las brechas actuales son aparentemente bastante menores.

Cuadro 4.1. Competencias instrumentales, personales y sistémicas

LO MÁS IMPORTANTE PARA LAS EMPRESAS	NIVELES MÁS ALTOS EN TITULADOS	LO MENOS IMPORTANTE PARA LAS EMPRESAS	NIVELES MÁS BAJOS EN TITULADOS
TRABAJO EN EQUIPO	TRABAJO EN EQUIPO	LIDERAZGO	LIDERAZGO
CAPACIDAD DE APRENDER	CAPACIDAD DE APRENDER	CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA	CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA
PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD	PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD	HABILIDAD PARA TRABAJAR EN UN CONTEXTO INTERNACIONAL	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Fuente: Fundación Universidad-Empresa, 2009

Cuadro 4.2. Competencias y habilidades en idiomas e informática

LO MÁS IMPORTANTE PARA LAS EMPRESAS	NIVELES MÁS ALTOS EN TITULADOS	LO MENOS IMPORTANTE PARA LAS EMPRESAS	NIVELES MÁS BAJOS EN TITULADOS
E-MAIL/INTERNET	E-MAIL/INTERNET	BASES DE DATOS	BASES DE DATOS
TRATAMIENTO DE TEXTOS	TRATAMIENTO DE TEXTOS	OTRAS APLICACIONES	OTRAS APLICACIONES
INGLÉS: • COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA • EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	INGLÉS: • COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA • EXPRESIÓN ESCRITA	ALEMÁN: • COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA • EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	ALEMÁN: • COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA • EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Fuente: Fundación Universidad-Empresa, 2009

Cuadro 4.3. Competencias y habilidades sobre las empresas

LO MÁS IMPORTANTE PARA LAS EMPRESAS	NIVELES MÁS ALTOS EN TITULADOS	LO MENOS IMPORTANTE PARA LAS EMPRESAS	NIVELES MÁS BAJOS EN TITULADOS
SISTEMAS DE CALIDAD EN LAS EMPRESAS	ÁREAS BÁSICAS DE LAS EMPRESAS	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS TIPOS DE EMPRESAS	RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE PROTECCIÓN DE DATOS	SISTEMAS DE GESTIÓN DE RIESGOS LABORALES	TIPOS DE SOCIEDADES MERCANTILES	

Fuente: Fundación Universidad-Empresa, 2009

Cuadro 4.4. Competencias y habilidades específicas de las carreras

Las empresas demandan un nivel medio de competencias y conocimientos de 6,9 sobre 10 y consideran que los titulados que contratan alcanzan un 5,8 sobre 10, lo que supone un déficit global de 11%

ÁREA DE ESTUDIOS	NIVEL DEMANDADO	NIVEL DE LOS TITULADOS CONTRATADOS	DÉFICIT
CC SOCIALES Y JURÍDICAS	6,9	5,2	- 17%
CC DE LA SALUD	7,5	6,1	- 14%
CC EXPERIMENTALES	7,2	6,0	- 12%
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	6,8	5,8	- 10%
ARTES Y HUMANIDADES	6,4	5,9	- 5%

Fuente: Fundación Universidad-Empresa, 2009

Por otro lado, Quiroz nos relata la **experiencia mexicana** de cómo ingresó el Modelo de Competencias Profesionales y Calidad en la educación superior mexicana, progresivamente desde la última década del siglo XX, donde se cuestionó el papel que desempeñaba la educación superior en la sociedad y lo que ésta esperaba de ella. (Quiroz, 2007)

Las disparidades con la sociedad mexicana se observaba en (1) diferencias entre el contenido actual y el deseable o necesario, en los programas educativos. (2) Insuficiencia o exceso de matrículas en ciertas áreas disciplinarias. Con el consenso de los empleadores, gobierno y las instituciones de educación superior (IES) los diseños curriculares se concentraron en el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos.

Es así que se incorpora el **Modelo de Competencias Profesionales (MCP)** a la educación superior mexicana, obligando a las IES a replantear la idea de la formación, hacia una educación más realista, que estimulara las capacidades de pensamiento y reflexión, el impulso a la creatividad, la iniciativa y la toma de decisiones, mediante un currículo flexible.

En México el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) define la competencia como la capacidad para realizar una actividad o

tarea profesional determinada que implica poner en acción en forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores que guían la toma de decisiones (saber ser).

Según Ruiz, citado por Quiroz, un modelo educativo se compone de cuatro aspectos.

- a) Binomio Educación-Sociedad
- b) Concepción curricular
- c) Concepción enseñanza-aprendizaje
- d) Cultura organizacional

De estos componentes Quiroz destaca el **concepto curricular**, referida a la traducción de la teoría educativa a la práctica pedagógica, la conexión entre intención y ejecución. En el Modelo de Competencias Profesionales (MCP) la calidad del currículo se observa en:

1. La aplicación del conocimiento mediante competencias profesionales
2. Flexibilidad académica y curricular
3. Interdisciplinariedad al abordar problemas
4. Ejes transversales, con la enseñanza de valores
5. Servicio tutorial como estructura complementaria

La **concepción enseñanza-aprendizaje** contiene lo formativo y lo instructivo en la formación profesional con plasticidad y diversidad en las formas de relación enseñanza-aprendizaje. Se indica que aquí el MCP hizo aportes significativos al proponer:

1. **El aprendizaje como centro del proceso educativo**, transferible en la solución de problemas de manera creativa en contextos diferentes en los que se aprendió.
2. **Experiencia práctica en escenarios reales** para poner a prueba la teoría demostrando competencias en el desempeño de la profesión.

3. **Papel activo del docente**, quien con una constante actualización es capaz de identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos, crear ambientes de aprendizaje, dirigir, supervisar y evaluar el programa académico y el desempeño de los estudiantes.
4. **Papel activo del alumno** como participante dinámico con altas expectativas y con una visión de aprendizaje para toda la vida.
5. **Infraestructura estimulante**, con espacios científicos, tecnológicos, culturales y deportivos acondicionados y suficientes.
6. **Diversidad de estrategias de enseñanza** con talleres, seminarios, casos de estudio, proyectos, ensayos, equipos multidisciplinarios, planteamientos de problemas, clases en idiomas extranjeros. De esta forma se combina lo cognoscitivo, afectivo y conductual.
7. **Evaluación**, tiene como base el **desempeño individual y concreto** por demostrar, aunque las actividades de aprendizaje se realicen de forma grupal o en equipos. Mantiene una **visión holística** que no se contrapone con la teoría de la evaluación y sus etapas diagnóstica, formativa y sumativa.

Requiere de varias fuentes de evidencia y los criterios de desempeño que se explicitan ampliamente al inicio de los cursos. Además se cuenta con el acuerdo de los alumnos y evaluadores. Con esta práctica los alumnos estarán en posibilidades de optar por una certificación profesional, para desempeñarse en otros países.

Finalmente Quiroz (2007) manifiesta que en México a pesar de que el modelo tiene fuerte base teórica y coherencia formal, hubo muchas dificultades al implementar el Modelo de Competencias Profesionales en las Instituciones de Educación Superior:

- Muchas IES integraron algunos de los elementos del MCP a sus modelos formales
- La **IES públicas** tenían falta de información y formación en competencias, hubo resistencias de los docentes hacia el cambio educativo, la infraestructura era deficiente y ausencia de una organización administrativa que funcionara con la lógica del modelo. Un error fue que la propuesta fue hecha en un esquema vertical de arriba abajo.
- En la **IES privadas de élite** su inserción fue mejor aceptada por las mejores condiciones (infraestructura suficiente, contratación de docentes y procesos administrativos más ágiles)
- En las **IES privadas y públicas** hubo dificultad en flexibilizar el currículo (se pretendía que el alumno podía transitar entre instituciones)
- También los docentes encontraron un **gran vacío para promover la construcción de competencias profesionales**. En pocas instituciones se siguió el proceso sugerido y la mayoría de docentes trabajó como solía hacerlo.
- La propuesta **no funcionó en el aula** como se esperaba. Se argumentó que requería más tiempo, más conocimientos didácticos, mayor comprensión de los recursos tecnológicos.

Quiroz manifiesta que estas dificultades se debieron al **insuficiente esfuerzo de formar a los docentes**, sin brindarles beneficios intrínsecos ni extrínsecos. La formación dependió más de la iniciativa personal de los docentes interesados.

Bueno, es curiosa la diferencia de resultados al comparar lo que se estuvo haciendo en España y la Unión Europea y la experiencia del Modelo de Competencias Profesionales en México.

Por la evaluación que hace Quiroz, la experiencia mexicana parece adolecer de los rasgos típicos de imponer un modelo único desde arriba, sin haber contado con la participación de los actores que la van a poner en práctica. El no involucramiento de los docentes y la falta de incentivos parece muy típico latinoamericano.

Como hemos visto en el caso Español y Europeo hay una serie de pactos y acuerdo progresivos entre muchas instituciones, empresas, universidades y fundaciones, como el **Proyecto Tuning**, teniendo en mente también la integración europea (que es un factor motivador también) participando y compitiendo también universidades de muchos países en un gran entorno económico y social.

El **proceso de Bolonia** en Europa es el acuerdo más importante de reforma universitaria de convergencia como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante.

El proceso de Bolonia, pese a no ser un tratado vinculante, condujo a la creación del **Espacio Europeo de Educación Superior**. Se podría decir, que la reforma universitaria europea está más avanzada.



Figura 4.1. Mapa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Fuente: Wikipedia

Más adelante comentaremos el Proyecto Tuning europeo, que en una versión se extendió a América Latina de 2004 a 2007 y con la cooperación de muchas universidades emitió un reporte de competencias para 12 carreras de la región latinoamericana.

Como veremos en la sección siguiente, hay además **distintas manera de desarrollar las competencias genéricas**, modelos que se están poniendo a prueba

en Europa (infundido o integrado en el currículo, cursos paralelos o independientes y conexión con el puesto de trabajo o proyectos basados en el trabajo), donde el ambiente del aula es solo uno de ellos.

c) Competencias Genéricas o Transversales

Si bien el siglo XX se caracteriza por la ampliación de la educación a toda la población, por un lado, y por su extensión en los ámbitos de la formación académica, y, con el desarrollismo industrial de mediados de siglo

En el siglo XXI la educación está cambiando significativamente y adquiere más importancia que nunca la educación permanente, una educación básica y profesional, la enseñanza académica; una educación profesional que se adapte a los continuos cambios de la sociedad, la enseñanza profesional-laboral; y una educación para el desarrollo de la persona en forma individual, y también de forma colectiva que le permita convivir en un mundo multicultural, diverso y en continuo cambio desde la participación activa. (ICE, 2008)

Este nuevo enfoque de la educación tiene su fundamento en las ideas que inspiraron el **Informe Delors** de 1996 que propugnaba una educación integral universitaria de cuatro elementos:

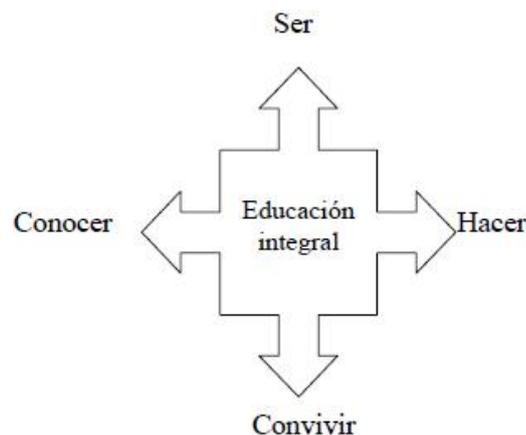


Figura 4.2. Educación Integral, Delors

Fuente: ICE de la Universidad de Zaragoza

- Que enseñe a conocer
- Que enseñe a aprender a hacer

- Que enseñe a aprender a convivir
- Que enseñe a aprender a ser

¿Preparación Profesional o Preparación Académica?

Es interesante anotar que en el 2007 el estado Español por Decreto real redefinió los tres ciclos de la enseñanza universitaria: Grado, Master y Doctorado, y también cambió la finalidad de la enseñanza de Grado, de modo que estos estudios tienen **como finalidad la preparación profesional** y no la preparación académica. Es decir, se entiende destinada **al ejercicio de la profesión** junto a otro tipo de formación complementaria, entendiéndose como de competencias complementarias.

Esto lleva a las universidades españolas hacia una nueva concepción universitaria basada en el **desarrollo de competencias orientadas hacia el ejercicio de las actividades de carácter profesional**. (No tanto hacia lo académico). Esto supone que dichas competencias deben adecuarse a las demandas del mercado laboral.

Antes de la globalización, con las economías cerradas, las profesiones estaban definidas y también las competencias para cada trabajo estaban determinadas. En la actualidad, las actividades de los trabajos son dinámicas, la economía globalizada y además de los conocimientos se requieren competencias transversales.

En la década reciente, en España y la Unión Europea, en el proyecto **Reflex** se encuestó más de 40,000 graduados en toda Europa y se confirmó que las competencias requeridas por el mercado laboral de los distintos países europeos **era muy semejante**, indicando que estos mercados se habían **unificado** mucho antes que los distintos sistemas educativos. (ICE, 2008)



Figura 4.3. Competencias genéricas en Europa

Fuente: ICE de la Universidad de Zaragoza

¿Qué es una Competencia?

Bisquerra afirma que se trata de un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de eficacia (Bisquerra, 2004 citado por Pulido del ICE de la U. de Zaragoza).

Por su parte, Bunk señala que es aquel *conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de manera autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en un entorno laboral y en la organización del trabajo* (Bunk, 1994, citado por Pulido del ICE de la U. de Zaragoza).

¿Qué es una Competencia Genérica?

Una competencia genérica o transversal es aquella que es común a todos los perfiles profesionales o disciplinas, mientras que entendemos por competencia específica aquella que determina un espacio profesional concreto (a una carrera en particular).

Esto se entiende mejor de manera gráfica:

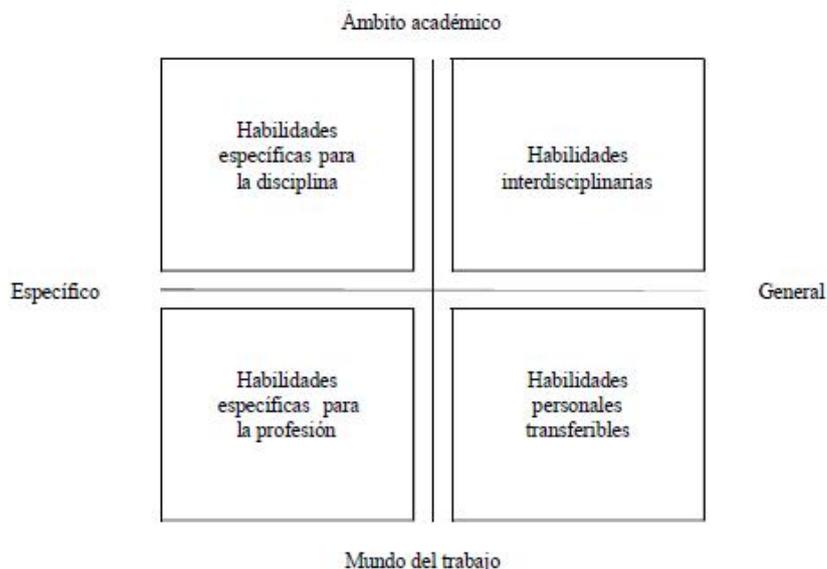


Figura 4.4. Habilidades de la Educación Superior

Fuente: Barnett, 2001, citado por Pulido del CIE de la U. de Zaragoza

Según Vargas Zúñiga, no hay una definición universal sobre la noción de “competencia clave”, y es frecuente el uso de los atributos como: “genérica”, “transversal”, “clave”, “central”, “esencial” o “básica”, significando que estas competencias se ubican en el eje de las capacidades del individuo y lo habilitan para integrarse con éxito en la vida laboral y social, beneficiándolo no solo a él sino a la sociedad como un todo. (Vargas Zúñiga, 2004)

También algunos las llaman “**competencias para la empleabilidad**” en tanto que son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar uno nuevo. Más que competencias técnicas se refiere a las actitudes, comportamientos y capacidades de índole general, muchas de ellas derivadas de la aplicación de capacidades adquiridas como resultado de la educación.

También en este ámbito se ha desarrollado el concepto de competencias “blandas”, para designar algunas como: autoconfianza, orientación al trabajo en equipo, creatividad, tolerancia a la frustración y automotivación.

Las competencias genéricas presentan estas características: (Uned, 2008)

- Son multifuncionales.
- Se necesitan en un rango de diferentes e importantes demandas cotidianas, profesionales y para la vida social.
- Son transversales a diferentes campos sociales.
- No son sólo relevantes para el ámbito académico y profesional sino, también, en el modo más generalizado, para desarrollar un sentido de bienestar personal.
- Se refieren a un orden superior de complejidad mental.
- Deben favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior, así como impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores más elevados posibles.
- Asumen una autonomía mental que implica un enfoque activo y reflexivo ante la vida.
- Son multidimensionales

¿Cómo se clasifican las Competencias Genéricas?

Existen muchas formas de agruparlas, presentaremos distintas clasificaciones a modo de ejemplo.

Según Bunk, citado por Vargas Zúñiga, hay cuatro tipo de competencias:

- a) **Técnicas**, referidas al dominio de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo.
- b) **Metodológicas**, aplicar procedimientos adecuados a las tareas encomendadas, encontrar vías de solución t transferir las experiencias aprendidas
- c) **Sociales**, saber colaborar con las personas, de manera comunicativa y constructiva, orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- d) **Participativas**, saber participar en la organización de su puesto de trabajo

y su entorno laboral, capacidad de organizar y decidir y disposición a aceptar responsabilidades.

Según el ICE de la Universidad de Zaragoza se clasifican así:

Cuadro 4.5. Clasificación de Competencias Genéricas de M. Luisa Rodríguez, 2008

Grupos de competencias	Competencias genéricas
Competencias de Desempeño y Operativas	Orientación al resultado Atención al orden a la calidad y a la perfección Espíritu de iniciativa Búsqueda de la información
Competencias de ayuda y servicio	Sensibilidad interpersonal Orientación al cliente
Competencias de influencia.	Persuasión e influencia Consciencia organizativa Construcción de relaciones
Competencias directivas	Desarrollo de los otros Actitudes de mando: asertividad y uso del poder formal Trabajo en grupo y cooperación Liderazgo de grupos
Competencias cognitivas	Pensamiento analítico Pensamiento conceptual Capacidades técnica, profesionales y directivas
Competencia de eficacia personal	Autocontrol Confianza en sí mismo/a Flexibilidad Hábitos de organización

Fuente: ICE de la U. de Zaragoza

Otra clasificación cercana al concepto de competencias clave se encuentra en el trabajo de Gallart y Jacinto, citado por Vargas Zúñiga:

- a) **Competencias intelectuales:** referidas a capacidades en torno a la solución de problemas, manejo de información, comprensión de procesos

y sistemas, autonomía y responsabilidad.

- b) **Competencias básicas:** referidas a capacidades de lectoescritura, uso e interpretación de símbolos y fórmulas matemáticas.
- c) **Competencias técnicas:** referidas al conocimiento instrumental y del funcionamiento de máquinas, herramientas y procedimientos de trabajo.
- d) **Competencias comportamentales:** referidas a la capacidad de expresarse en forma verbal e interacción con sus compañeros de trabajo.

Según el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) de Brasil se identifica las siguientes competencias para el siglo XXI:

• Creatividad	• Capacidad de negociación
• Polivalencia	• Comunicación oral y escrita
• Iniciativa	• Relacionamiento interpersonal
• Liderazgo	• Conocimientos de Informática
• Autonomía	• Conocimientos de Inglés
• Versatilidad	• Apertura a posibilidades de trabajo en otros lugares

Clasificación del Proyecto Europeo Tuning.

El proyecto europeo **Tuning**, que de 2001 agrupa a 175 universidades europeas para sintonizar las estructuras educativas europeas presenta otra calificación en tres grupos: **instrumentales, interpersonales y sistémicas:**

- a. **Instrumentales:** Herramientas para el desarrollo eficaz de una profesión que se clasifican, a su vez, en **Cognoscitivas** (capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos); **Metodológicas** (capacidad organizativa, estrategias, toma de decisiones y resolución de problemas); **Tecnológicas** y **Lingüísticas**.
 1. Capacidad de análisis y síntesis
 2. Capacidad de organización y planificación

3. Conocimiento general básico
 4. Profundización en el conocimiento básico de la profesión
 5. Comunicación oral y escrito en el idioma propio
 6. Conocimiento de una o más lenguas extranjeras
 7. Habilidades básicas informáticas
 8. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
 9. Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes)
 10. Resolución de problemas
 11. Toma de decisiones
- b. **Interpersonales:** Se refieren a la interacción social y cooperación del titulado con su ámbito social: capacidad de exteriorizar los propios sentimientos, habilidad crítica y autocrítica.
12. Trabajo en equipo
 13. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
 14. Capacidad para trabajar en un contexto internacional
 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos
 16. Habilidades en las relaciones interpersonales
 17. Razonamiento crítico
 18. Compromiso ético
 19. Capacidad de crítica y auto-crítica
 20. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- c. **Sistémicas:** Capacidades o habilidades de visión y análisis de realidades totales y multidimensionales: corresponden a los sistemas como un todo.
21. Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
 22. Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia)
 23. Aprendizaje autónomo
 24. Adaptación a nuevas situaciones
 25. Liderazgo
 26. Conocimiento de otras culturas y costumbres

27. Iniciativa y espíritu emprendedor
28. Motivación por la calidad
29. Sensibilidad hacia temas medioambientales
30. Habilidades de investigación
31. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
32. Diseño y gestión de proyectos

Otra clasificación interesante es la que nos propone Hernández Pina. Este autor hace una clasificación de las competencias basada en las ideas que recoge el **Informe Delors** (1996), mencionada anteriormente, de cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Cuadro 4.6. Clasificación de las competencias (Hernández Pina, 2005)

PILARES DE LA EDUCACIÓN (Delors, 1996)	SABER Y SABOR PROFESIONAL (Echeverría, 2001, 2002, 2003; Martínez Clares, 2003)	COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL (Bunk, 1994)
APRENDER A CONOCER -combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos	SABER -dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos	COMPETENCIAS TÉCNICAS -dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas -
APRENDER A HACER -capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales -	SABER HACER -habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva -	COMPETENCIAS METODOLÓGICAS -reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias
APRENDER A CONVIVIR -dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos -	SABER ESTAR -dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación en el entorno -	COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS -capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades
APRENDER A SER -desarrollo de la autonomía, juicio y responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades -	SABER SER -valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto -	COMPETENCIAS PERSONALES -colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal -

Fuente: ICE de la U. de Zaragoza

Este cuadro sintetiza muy bien las clasificaciones llevadas a cabo por Echevarría (2001-3) y Martínez Clares (2003), así como las de Bunk. En cualquier caso esta clasificación nos da idea de que en la universidad deberán ser enseñadas y adquiridas competencias tanto relativas a la ciencia (conocer), a los procedimientos (hacer), a las relaciones (convivir) y al desarrollo de la propia persona del estudiante futuro profesional (ser).

Ahora bien, no existe total unanimidad a la hora de hacer la distinción entre competencias específicas y genéricas, ni a la hora de clasificar éstas últimas.

Ejemplo: Competencias Profesionales de Quiroz

Tenemos otro ejemplo de modelo de competencias profesionales, aplicado en México, Elena Quiroz nos presenta uno basado en tres campos: Psico-motriz (saber hacer), Afectivo (saber ser) y Cognoscitivo (saber). (Quiroz, 2007)

Cuadro 4.6. Modelo de Competencias Profesionales

Psicomotriz Saber hacer <i>Know-how</i>	Afectivo Saber ser <i>Know-who</i>	Cognoscitivo Saber <i>Know-what</i> <i>Know-why</i>
Autonomía	Liderazgo	Solución de problemas
Trabajo en equipos multidisciplinares	Compromiso con el medio ambiente social y cultural	Comunicación efectiva de forma oral y escrita
Adaptación a distintos contextos y nuevas situaciones	Honestidad	Dominio de idiomas extranjeros
Adaptación a los cambios tecnológicos	Aprecio por la diversidad y multiculturalidad	Uso de las TIC
Transferibilidad Adaptabilidad Flexibilidad	Responsabilidad individual y social	Planeación y toma de decisiones
Polivalencia y polifunción	Espíritu de empresa	Capacidad de análisis y síntesis
Aplicación del conocimiento	Cuidado del ambiente	Innovación y creatividad
Ejercitación física	Crecimiento personal y profesional	Análisis estratégico de necesidades
Gestión de la información	Compromiso ético	Capacidad para aprender
Actuación asertiva	Habilidades interpersonales	Habilidades de cálculo e investigación
	Espíritu emprendedor	Capacidad crítica y autocrítica
	Motivación por la calidad	
	Espíritu democrático	
	Aprecio por las expresiones artísticas	

Fuente: Quiroz, 2007

Otro Ejemplo: Competencias Genéricas de la UNED

La Universidad Nacional de Educación a Distancia española propone un conjunto de competencias genéricas agrupadas en torno a 4 amplias categorías o áreas competenciales que tienen como objetivo describir el perfil de un titulado de la UNED.

Cuadro 4.7. Mapa de Competencias de UNED

MAPA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS		UNED
Áreas competenciales	Competencias	
Gestión del trabajo autónoma y autorregulada	Competencias de gestión y planificación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciativa y motivación ○ Planificación y organización ○ Manejo adecuado del tiempo
	Competencias cognitivas superiores	<ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis y Síntesis ○ Aplicación de los conocimientos a la práctica ○ Resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos ○ Pensamiento creativo ○ Razonamiento crítico ○ Toma de decisiones
	Competencias de gestión de la calidad y la innovación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seguimiento, monitorización y evaluación del trabajo propio o de otros ○ Aplicación de medidas de mejora ○ Capacidad de innovación
Gestión de los procesos de comunicación e información	Competencias de expresión y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicación y expresión escrita ○ Comunicación y expresión oral ○ Comunicación y expresión en otras lenguas (con especial énfasis en el inglés) ○ Comunicación y expresión matemática, científica y tecnológica (cuando sea requerido y estableciendo los niveles oportunos)
	Competencias en el uso de las herramientas y recursos de la Sociedad del Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia en el uso de las TIC ○ Competencia en la búsqueda de información relevante ○ Competencia en la gestión y organización de la información ○ Competencia en la recolección de datos, el manejo de bases de datos y su presentación
Trabajo en equipo		<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad para coordinarse con el trabajo de otros ○ Habilidad para negociar de forma eficaz ○ Habilidad para la mediación y resolución de conflictos ○ Habilidad para coordinar grupos de trabajo ○ Liderazgo (cuando se estime oportuno en los estudios)
Compromiso ético		<ul style="list-style-type: none"> ○ Compromiso ético (por ejemplo en la realización de trabajos sin plagios, etc.) ○ Ética profesional (esta última abarca también la ética como investigador) ○ Valores democráticos (derechos fundamentales, igualdad, etc.)

Fuente: UNED, 2008

Este mapa de competencias se aplica a todas las carreras, sin embargo se le adicionan las competencias específicas por especialidades. Ver detalles en la página Web de la UNED.

Las Competencias Transversales Blandas “Soft Skills”

Las competencias genéricas también se conocen como competencias transversales blandas o “soft skills”, que son habilidades para la relación con la gente, la suma de características de la personalidad, desenvolvimiento social, habilidades del lenguaje, camaradería y optimismo que nos identifica a cada uno de nosotros (MIR, 2008 en ICE de U. Zaragoza)

Estas habilidades no pueden enseñarse, en cuanto son innatas, sin embargo, se pueden desarrollar a través de la formación.

Cuando se considera el perfil de la mano de obra que los empleadores buscan, se consideran hasta casi 60 habilidades blandas de la mano de obra: (ICE de U. Zaragoza, 2008)

- 1) Matemáticas
- 2) Seguridad en el Trabajo
- 3) Cortesía
- 4) Honestidad.
- 5) Gramática
- 6) Fiabilidad.
- 7) Flexibilidad
- 8) Trabajo en grupo
- 9) El contacto con los ojos.
- 10) Cooperación
- 11) Adaptabilidad.
- 12) Seguir las reglas
- 13) Autodisciplina
- 14) Una buena actitud
- 15) Escritura
- 16) Carnet de conducir
- 17) Fiabilidad.

- 18) Matemáticas avanzadas
- 19) Auto supervisión
- 20) Buenas referencias
- 21) Ser libre de drogas.
- 22) Buena presencia
- 23) Energía personal
- 24) Experiencia profesional
- 25) La capacidad de medir
- 26) Integridad personal.
- 27) Buen trabajo historia.
- 28) Ética de trabajo positivo.
- 29) Habilidades interpersonales.
- 30) Motivación.
- 31) Valorar la educación
- 32) Química personal.
- 33) Voluntad de aprender
- 34) Sentido común
- 35) Pensamiento crítico
- 36) Conocimiento de las fracciones
- 37) Presentación de informes al trabajo
- 38) El uso de calculadoras
- 39) Buena apariencia personal.
- 40) Ganas de trabajar
- 41) Ortografía y gramática.
- 42) Lectura y comprensión
- 43) Capacidad de seguir reglamentos
- 44) Responsabilidad.
- 45) Capacidad para llenar una solicitud de empleo.
- 46) Capacidad para cumplir objetivos
- 47) Habilidades básicas de producción
- 48) El conocimiento de cómo funcionan las empresas.
- 49) Permanencia en el puesto de trabajo hasta que esté terminado.
- 50) Capacidad para leer y seguir las instrucciones
- 51) La voluntad de trabajar en distintos turnos

- 52) Identificación con el éxito de la empresa.
- 53) Entender la realidad de la vida.
- 54) Capacidad de escuchar y documentar lo que usted ha escuchado.
- 55) Compromiso con la formación continua y el aprendizaje
- 56) La voluntad de tomar la instrucción y la responsabilidad.
- 57) Capacidad de relacionarse con los compañeros de trabajo en un entorno cercano
- 58) Paciencia en la promoción
- 59) La voluntad de ser un buen trabajador
- 60) Habilidades de comunicación con el público, compañeros de trabajo, superiores y clientes

Como ya hemos comentado, estas habilidades, no pueden enseñarse, sin embargo, se pueden desarrollar a través del entrenamiento. Hoy en día, en la empresa, se suelen utilizar los cursos como técnica para el aprendizaje de las competencias específicas; sin embargo, cada día más se utiliza el coaching para el aprendizaje de las competencias

Proyecto Tuning en América Latina (2004-2007)

El proyecto **Alfa Tuning América Latina** buscó "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. En AL participaron 62 universidades al inicio, y luego se incorporaron 120 más, al final en 19 países coordinaron 190 universidades latinoamericanas. En Perú en la ANR se estableció un Centro Nacional Tuning de coordinación.

Entre sus objetivos estaba: **Desarrollar perfiles profesionales** en términos de **competencias genéricas y relativas a cada área de estudios** incluyendo

destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.

El trabajo central del proyecto se dio en 12 grupos de académicos de las 12 áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química).

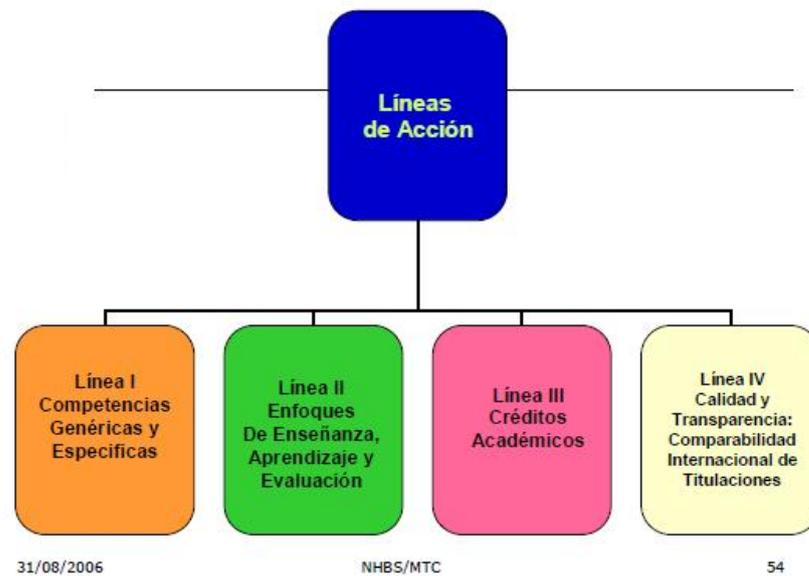


Figura 4.5. Líneas de Acción del Proyecto Tuning

Fuente: Bravo, 2007

Según Victoriano y Medina (Victoriano, 2008) las competencias se traducen a procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, esto puede verse claramente en la siguiente figura:

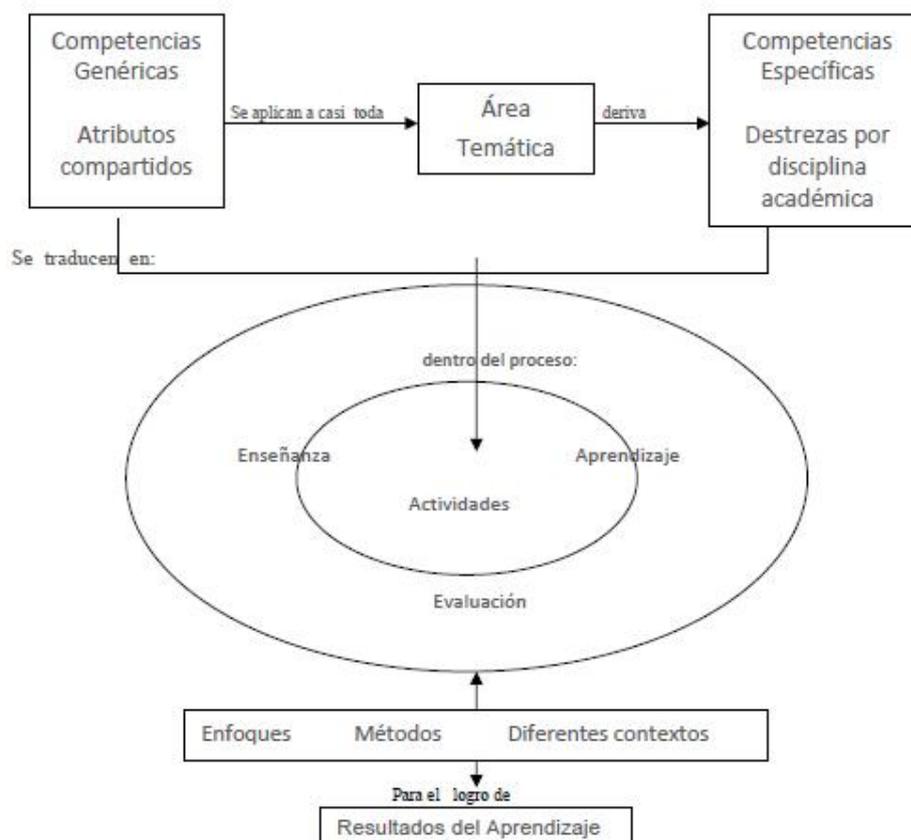


Figura 4.6. Traducción de las Competencias Genéricas a Aprendizaje

Fuente. Victoriano, 2007

Siguiendo la metodología propia, Tuning – América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- 3) créditos académicos;
- 4) calidad de los programas.

Luego de cuatro años, en el 2007 emitió su informe final de 441 páginas el cual es accesible de descargar en su página web.

En el informe final se menciona a 12 universidades peruanas que participaron por el lado peruano. Aparentemente la ANR las seleccionó en función al área temática, evitando asignar a más de una universidad a cada área temática.

Cuadro 4.8. Universidades peruanas participantes Tuning AL.

Universidad	Responsable	Área Temática
Universidad del Pacífico	Sergey UDOLKIN DAKOVA	Administración de Empresas
	udolkin_s@up.edu.pe	
Universidad Ricardo Palma	Juvenal BARACCO BARRIOS	Arquitectura
	juvenal.baracco@gmail.com	
Universidad de San Martín de Porres	Ernesto ÁLVAREZ MIRANDA	Derecho
	ernestoam61@hotmail.com	
Universidad Peruana Unión	Domingo Enoé HUERTA HUAMÁN	Educación
	dhuerta@upeu.edu.pe	
Universidad Nacional Federico Villarreal	Ruth SEMINARIO RIVAS	Enfermería
	ruthdel@hotmail.com	
Universidad Nacional de Ingeniería	Orlando PEREYRA RAVÍNEZ	Física
	opereyra@uni.edu.pe	
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	Edgar Roque GUTIÉRREZ SALINAS	Geología
	gutiunsa@yahoo.es	
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	Carlota CASALINO	Historia
	ccasalinos@unmsm.edu.pe	
Universidad de Piura	Germán GALLARDO ZEVALLOS	Ingeniería Civil
	ggallard@udep.edu.pe	
Universidad Nacional de Ingeniería	Pedro CANALES GARCÍA	Matemáticas
	pedro1007@hotmail.com	
Universidad Peruana Cayetano Heredia	Manuel GUTIÉRREZ SIERRA	Medicina

	gutiman@upch.edu.pe	
Pontificia Universidad Católica del Perú	Nadia GAMBOA	Química
	ngamboa@pucp.edu.pe	

Fuente: página web Tuning América Latina

Tuning AL reporta las conclusiones acerca de las Competencias Genéricas para América Latina, en 27 competencias (Bravo, 2007)

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

22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Comparando la lista de competencias genéricas de AL con la de Europa, hay 22 competencias convergentes, 5 competencias de la lista europea fueron reagrupadas y redefinidas en dos para AL y se incorporó 3 nuevas: *Responsabilidad Social* y *Compromiso Ciudadano*, *Compromiso con la Preservación del Medio Ambiente*, y *Compromiso con su medio socio-cultural*.

Hubo 3 competencias de la lista europea que fueron eliminadas: *Iniciativa*, *Espíritu Emprendedor* y *Motivación de Logro*.

Esta eliminación parece poco lógica para la empleabilidad del graduado, aunque quizás coherente con cierto discurso latinoamericano de mantener distancia con los valores empresariales. En mi opinión, usar 3 competencias para los 3 compromisos mencionados agregados a la lista de AL parece poco útil y reiterativo con otras competencias y valoraciones.

Similar al Tuning europeo, que recogió en gran escala la opinión de académicos, graduados y empleadores, para el caso de AL, cada universidad participante debía reunir la información de no menos de 30 académicos, 150 graduados, 150 estudiantes y 30 empleadores.

Esta lista de competencias acordada por las 190 universidades latinoamericanas es un input interesante para el tema que nos corresponde en nuestro estudio, pues deberemos definir nuestra propia lista de **Competencias Genéricas**.

Aquí habría que pensar que las 12 universidades peruanas cumplieron con realizar los eventos locales de debate y probablemente exista una **lista de competencias a nivel Perú**, no lo sabemos a ciencia cierta, habría que conversar con los que participaron en dicho proyecto por el lado peruano.

Cuadro 4.9. Competencias Tuning AL, ranking por grupos participantes

Var	Competenda	Académicos	Estudiantes	Empleadores	Graduados
1	Cap. de abstracción, análisis y síntesis ...	1	2	2	2
2	Cap. de aplicar los conocimientos en la ...	2	1	1	1
3	Cap. para organizar y planificar el tiempo ...	17	17	9	14
4	Conocimientos sobre el área de estudio y ...	3	3	3	4
5	Responsabilidad social y compromiso ...	9	11	10	17
6	Cap. de comunicación oral y escrita ...	8	9	13	13
7	Cap. de comunicación en un segundo ...	20	10	22	15
8	Hab. en el uso de las tecnologías de la ...	14	12	15	10
9	Cap. de investigación.	4	6	7	6
10	Cap. de aprender y actualizarse ...	7	5	8	5
11	Hab. para buscar, procesar y analizar ...	15	19	19	18
12	Cap. crítica y autocrítica.	12	14	18	19
13	Cap. para actuar en nuevas situaciones.	21	20	21	20
14	Cap. creativa.	10	13	14	16
15	Cap. para identificar, plantear y ...	5	4	5	3
16	Cap. para tomar decisiones.	13	8	12	8
17	Cap. de trabajo en equipo.	11	15	6	9
18	Hab. Interpersonales.	24	25	20	22
19	Cap. de motivar y conducir hacia metas ...	23	22	17	21
20	Compromiso con la preservación del ...	26	27	26	27
21	Compromiso con su medio socio-cultural.	19	24	25	25
22	Valoración y respeto por la diversidad ...	22	21	23	26
23	Hab. para trabajar en contextos ...	27	23	27	23
24	Hab. para trabajar en forma autónoma.	25	26	24	24
25	Cap. para formular y gestionar proyectos.	18	16	16	12
26	Compromiso ético.	6	7	4	7
27	Compromiso con la calidad.	16	18	11	11

Fuente: Proyecto Tuning AL, 2007

Además Tuning AL definió las **Competencias Específicas para cada una de las 12 áreas** o especialidades académicas que se habían definido: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

De esta lista, la de Administración de Empresas puede ser útil, pues es la más se acerca a las carreras que existen en la universidad. Curiosamente el coordinador de las 18 universidades que trabajaron las competencias para el tema de **Administración** fue el representante de la Universidad El Pacífico (Sergey Udolkin Dakova).

En el documento emitido para el área de **Administración** se explica de manera muy didáctica la metodología aplicada para definir las competencias específicas para el área de Administración (Esquetini, 2013). Esta metodología de Categorías, Macro Competencias, Valoraciones de Pertinencia, puede ser aplicada perfectamente por nuestra universidad.

Al finalizar la titulación de Administración de Empresas los egresados deben tener la capacidad de:

1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.
4. Administrar un sistema logístico integral.
5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.
7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.
8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones
9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales
10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones
11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa
12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.

13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.
15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.
16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.
19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.

Otra experiencia que debemos tener presente es la del **Proyecto UE Converge** mencionado antes y que en la Comunidad de Madrid logró acordar una plataforma de colaboración muy fluida entre universidades y empleadores, cuya metodología de 5 fases, desarrolla otro modelo usando como insumo 21 competencias del informe Tuning de 2003 hacia uno con mayores componentes de empleabilidad.

Manera de Desarrollar las Competencias Genéricas o Transversales

Existen varias disputas sobre si el aprendizaje de competencias genéricas debe o no asociarse al entorno de la universidad. Sobre esto, se pueden tener tres puntos de vista: (a) infundido o integrado en el currículo; (b) cursos paralelos o independientes y, (c) conexión con el puesto de trabajo o proyectos basados en el trabajo.

La **Universidad de Cambridge** ofrece una guía interactiva para poder analizar la posesión de las competencias genéricas e identificar cómo desarrollarlas. (García, 2008 en ICE de U. Zaragoza)

El planteamiento del programa que desarrolla esta universidad parte de dos bases: por un lado, asume el estudio y mejora de las competencias de sus alumnos, y por otro, responsabiliza al alumno del aprovechamiento de las oportunidades que se le presentan.

Además plantean el que, las competencias que no se puedan integrar en las materias que imparten, las adquieran o desarrollen voluntariamente a través de actividades extracurriculares o experiencias de trabajo.

En una línea similar se sitúa la **Universidad de Surrey**, la cual divide el modo de aprendizaje de las competencias genéricas en tres tipos: (GARCIA, 2008 en ICE de U. Zaragoza)

- a) desarrollo de las habilidades sin referirse directamente a ellas,
- b) enseñar y practicar las habilidades dentro de unos módulos estándar de formación y
- c) el desarrollo de las competencias en módulos específicos.

Esta mención de módulos específicos parece interesante y significa que habría un programa paralelo a los módulos estándares de formación, probablemente con cursos co-curriculares.

La incorporación de las competencias genéricas no implica sólo cambios en los contenidos, sino que también lo hace en la metodología.

Los **ambientes formativos de las competencias genéricas** son cuatro: (GARCIA, 2008 en ICE de U. Zaragoza)

- **Vía acción institucional**, estableciendo como materias opcionales y de libre elección materias en las que se desarrollen competencias genéricas que no se desarrollan en las materias obligatorias.
- **Vía curricular o incorporando contenidos y actividades en el currículo de la asignatura**. La función del profesor consiste en ayudar a los alumnos en la adquisición y desarrollo de las competencias.
- **Vía prácticas en empresa**, durante las cuales se deberían desarrollar fundamentalmente las competencias ya que son el lugar más idóneo para el aprendizaje y desarrollo de las mismas.

- **Vía acción institucional, ofreciendo actividades co-curriculares paralelas al currículo** en las que profesores o equipos de personas, ayuden al alumno a desarrollar algunas competencias que no se desarrollen en su titulación.

Estas cuatro alternativas no son excluyentes y se pueden aplicar simultáneamente en la USB dependiendo el tipo de competencia genérica.

d) Empresa y Universidad - Encuestas a Empleadores en el Perú.

En los años recientes han aparecido diversos rankings en las páginas web y ciertos estudios acerca de la opinión de los empleadores acerca de los egresados y las universidades peruanas.

Por ejemplo. La página web América Economía Intelligence realiza anualmente una encuesta sobre las universidades peruanas, basándose en encuestas a “headhunters” y empresas de empleo, en el 2012 elaboró un ranking de 55 universidades.

Esta lista de 55 universidades va complementada por ocho sub-ranking que –a partir de preguntas específicas en las encuestas a headhunters y los gerentes de las principales empresas más importantes del Perú– mide el prestigio de las distintas universidades en las carreras de Administración, Arquitectura, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Economía, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial y Psicología. (América Economía)



Figura 4.7. Encuesta a empresas de RR.HH.

Fuente: América Economía, 2012

El estudio quizás más conocido y comentado es el realizado anualmente por Ipsos Apoyo “Percepción del egresado universitario en las empresas”, donde se

pregunta a los empleadores sus preferencias en la contratación de egresados, resultando los siguientes rankings:

En los resultados de 2010 tenemos que, sobre las universidades privadas, los entrevistados aseguraron que sí contratarían egresados de la Católica (75%), Lima (65%), Pacífico (41%), la UPC (28%), de Piura (18%), Ricardo Palma (17%), San Martín de Porres (10%), ESAN (9%), San Ignacio de Loyola (9%) y Garcilaso (2%).

Sobre las públicas, las empresas consultadas sí contratarían a quienes egresen de la Universidad de Ingeniería (84%), la de San Marcos (83%), la Agraria (34%), Villarreal (32%), del Callao (9%), de Trujillo (8%), San Agustín (8%) y Nacional de Piura (2%).

Unificando en una sola lista tenemos:

1. UNI 84%
2. San Marcos 83%
3. Católica 75%
4. U de Lima 65%
5. Pacífico 41%
6. Agraria 34%
7. Villarreal 32%
8. UPC 28%
9. Privada de Piura 18%
10. Ricardo Palma 17%
11. San Martín 10%
12. ESAN, USIL y Callao (empate) 9%
13. Nacional de Trujillo y San Agustín (empate) 8%
14. Nacional de Piura y Garcilaso (2%)

Fuente Ipsos Apoyo, estudio “Percepción del egresado universitario en las empresas 2010”

Este mismo ranking de IPSOS Apoyo en el 2011 la lista de universidades que aparecen liderando las posiciones en el ranking son casi las mismas, según el análisis publicado en el Blog de la PUCP:

Lo primero que habría que decir que el número de universidades mencionadas es un subconjunto de las universidades existentes. En 2011, según el Directorio Universitario de la ANR había 126 universidades en total, de las cuales 2/3 estaban institucionalizadas y las demás en proceso de organización (Ver post anterior). Con estos referentes resulta que solo se menciona el 22 o 13% de las privadas según se calcule sobre las privadas consolidadas o las privadas totales y el 29 o 18% de las públicas.

En general, en ambos grupos se puede establecer algunos puntos de corte para agrupar las universidades según frecuencia de menciones:

- **alta** (encima de 28 %): PUCP, Lima, Pacífico y UNMSM, UNI
- **media** (entre 28 y 11%): UPC, SMP, R. Palma y Villarreal, Agraria, N. Callao, N. Piura.
- **baja** (menos de 11%) USIL, ESAN, de Piura, Garcilaso y San Agustín, Trujillo, UNICA

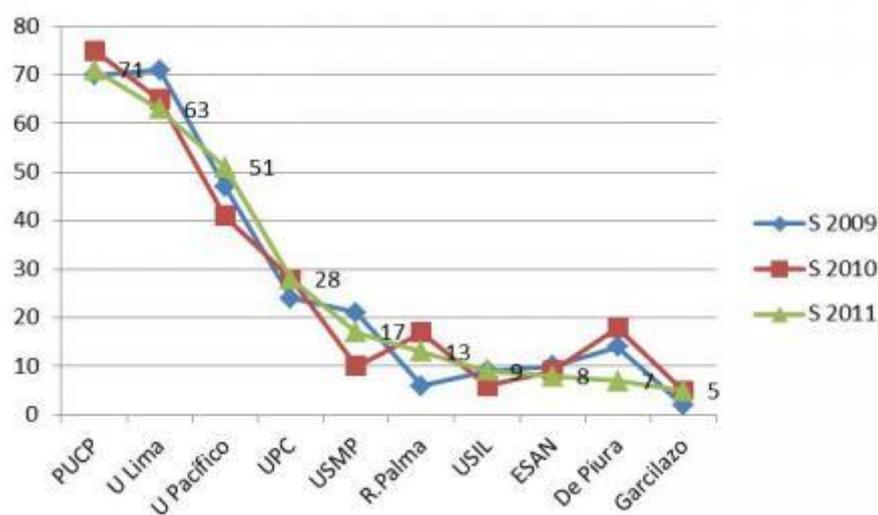


Figura 4.8. Universidades privadas más solicitadas por empleadores

Fuente: Blog.pucp.edu.pe, citando el estudio de IPSOS APOYO

En la versión del 2013 del mismo estudio “Percepción del egresado universitario en las empresas 2013” por Ipsos Apoyo tomado a 155 empresas seleccionadas desde las Top 1000 hasta las top 3,500, se notan algunos cambios en el ranking de las universidades privadas, como el ascenso de la Universidad San Martín de Porras del 17% de las preferencias en el 2011 al 32%

Estos son los tres primeros lugares de un ranking de nueve universidades privadas, según la encuestadora. El sondeo consideró las respuestas desde las top 1,000 hasta las 3,500 empresas peruanas, de las cuales -en total- el 61% dijo que contraría egresados de la PUCP, el 52% de la Universidad de Lima y el 32% de la UPC.



Universidades privadas de las que Sí contrataría egresados

Pensando solamente en UNIVERSIDADES PRIVADAS, ¿de qué universidades contrataría egresados?

Principales respuestas	Total 2011 %	Total 2012 %	Total 2013 %	Facturación anual en S/.			Sector		
				Top 1,000 %	Top 1,001-2,000 %	Top 2,001-3,500 %	Industrial %	Comercio %	Servicios %
PUCP	71	68	61	65	70	45	66	67	49
U. Lima	63	53	52	70	44	43	53	52	52
UPC	28	34	32	27	26	43	32	27	35
USMP	17	24	32	20	37	36	24	40	32
U. Pacífico	51	38	31	37	26	32	31	22	40
USIL	9	7	16 ↑	10	18	19	11	19	19
R. Palma	13	14	13	9	15	14	11	16	12
ESAN	8	8	9 ↑	10	8	8	9	11	7
Garcilaso	5	11	6	6	6	6	12	0	5
Base	162	151	155	40	61	54	55	53	47

○ diferencia significativa

Base: Total de entrevistados (155)

↓ Disminución respecto al 2012 ↑ Aumento respecto al 2012

Ipsos Market

Figura 4.9. Universidades más solicitadas por empleadores

Fuente: Ipsos Apoyo, 2013

El primer lugar lo mantiene la PUCP y el segundo lugar la U. Lima los tres años, siendo la U. Pacífico y la USMP y USIL quienes fluctúan más. De las universidades consideradas de menor calidad o prestigio académica llama la atención la USMP y la Garcilaso, al lograr ingresar dentro del ranking

La UPC está en tercer lugar siendo una universidad mediana, con 10,841 alumnos de pregrado, reconocida por la formación de líderes y en énfasis en la creatividad y la innovación empresarial. Tiene una historia interesante desarrollada a partir del instituto Cibertec.

En el último CADE por la Educación de 2013 de IPAE, Marina Bassi, especialista de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), preguntó a los empresarios si los jóvenes reciben las herramientas adecuadas para ingresar al mundo laboral.

Bassi comentó que cuando las empresas califican a un posible empleado otorgan hasta **55 puntos a las habilidades socio-emocionales** (actitud hacia el trabajo, responsabilidad y compromiso y servicio), 35 puntos a las habilidades de conocimiento y 15 puntos a la valoración por ocupación...

Anthony Middlebrook, vicepresidente de Recursos Humanos de Alicorp, sostiene que hay una obsesión de las universidades por ofrecer “**especialistas**” en diversas áreas, pero, cuando *“llegan a una empresa, les tenemos que borrar el ‘chip’ porque no saben cómo organizarse, no saben cómo liderar, ni trabajar en equipo”*...

ALERTA. Por su lado, el experto en temas laborales Gustavo Yamada sostuvo que existe una especie de **esquizofrenia en el mercado laboral** peruano. Por un lado, tenemos las quejas de muchos empresarios sobre la **falta de personal técnico**, y por otro existe un **aumento en el subempleo profesional**, es decir, en aquellos egresados que terminan trabajando o ‘cachueleando’ en taxis u otra ocupación. ... (Abecasis, 2013)

Por otro lado, en contraste, en los medios empresariales es muy comentado el caso del instituto superior TECSUP, que en la educación técnica ha tenido un éxito muy importante, y donde todos sus egresados tienen empleo seguro. (América Economía, 2012)

Altísima empleabilidad. Según refiere Juan Incháustegui, director ejecutivo de TECSUP, el 95% de sus egresados está empleado y son muy buscados sus técnicos en las industrias peruanas y extranjeras, con buena remuneración. Comentan que **un soldador gana en promedio 8000 soles** trabajando en provincias y unos 6000 soles en Lima, un técnico promedio egresado de TECSUP, luego de 3 años de formación, entra ganando unos 1000 dólares mensuales. El costo de la carrera de 3 años es de unos US\$10,000, los cuales pueden ser financiados por la misma institución, siendo reembolsados luego de haber sido egresado (Incháustegui & Castro, 2013)

TECSUP, apoyado por varios grupos empresariales ha constituido la **Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC)**, una universidad nueva, autorizada por Conafu en el 2011, que sigue la misma línea de Tecsup, con una inversión de 50 millones de dólares, orientada hacia la ingeniería y tecnología. UTEC tiene un convenio con la Escuela Tecnológica de la prestigiosa Purdue University de los EE.UU., reciben intercambio de alumnos con la universidad de Harvard y un ex decano del famoso MIT es miembro de su directiva. En los próximos años esta universidad dará que hablar.

En el 2013 Ipsos Apoyo también hizo el **ranking de las universidades privadas de donde los empleadores no contratarían egresados**, y obviamente aparecen en dicha lista varias universidades de gran éxito económico por la cantidad de alumnos que han reclutado, pero que son firmemente rechazadas por los principales empleadores del país.

Curiosamente la Universidad Garcilaso también aparece en dicha lista.

Evidentemente, estar en dicho ranking con porcentajes contundentes es un notable demérito para una universidad, y se supone que mediciones de este tipo, en la medida que sean difundidos entre los postulantes y sus padres de familia son parte de los **mecanismos de transparencia** en el mercado que contribuyen también la mejora de la calidad educativa en el mercado educativo nacional.



Universidades privadas de las que **NO** contrataría egresados

Pensando solamente en UNIVERSIDADES PRIVADAS, ¿de qué universidades **NO** contrataría egresados?

Principales respuestas	Total 2011 %	Total 2012 %	Total 2013 %	Facturación anual en S/.			Sector		
				Top 1,000 %	Top 1,001-2,000 %	Top 2,001-3,500 %	Industrial %	Comercio %	Servicios %
Alas Peruanas	43	32	33	36	33	29	29	34	35
Norbet Weinner	35	19	13	15	11	11	17	9	11
C. Vallejo	12	11	12	8	13	14	9	11	15
J. Bautista	32	15	11	6	13	15	7	19	9
UTP	15	8	10	17	10	4	10	14	7
Garcilaso	15	13	9	9	15	4	11	8	9
U. Ángeles de Chimbote	19	-	9	12	7	7	7	8	11
Sedes Sapientiae	12	6	5	4	5	7	5	4	6
Peruana Unión	12	11	5	9	6	0	8	6	2
Base	162	151	155	40	61	54	55	53	47

Base: Total de entrevistados (155)

Figura 4.10. Universidades más rechazadas por empleadores

Fuente: Ipsos Apoyo, 2013

Más Mecanismos de Transparencia

Al respecto, ya se viene está implementando una iniciativa gubernamental, el proyecto **ProCalidad** en el SINEACE, anunciado por el gobierno peruano en setiembre 2013 (Diario Gestión, Editorial 17-set-2013), el cual es un programa diseñado para **incrementar la calidad de la educación superior**, con una inversión de 148 millones de soles por el Estado y el Banco Mundial, con dos

componentes, uno de ellos para ayudar a las universidades públicas a acreditarse con el SINEACE y el segundo componente a apoyar la transparencia en el mercado educativo superior.

*“El segundo componente es la elaboración de un **observatorio con información de acceso público acerca de los egresados** –sueldos, tasas de desempleo, rapidez para encontrar trabajo, principales empleadores, etc.- de cada institución, ya sea pública o privada, del país. De esta manera es mucho más fácil para los estudiantes y sus padres de familia tomar una **decisión informada** (con lo cual se podría calcular el retorno aproximado de la inversión, por ejemplo) a la hora de elegir una casa de estudio”.* (Gestión, 17-set-2013)

Imaginamos que en el futuro cercano con el funcionamiento de este observatorio se establecerán rankings similares por carreras, los cuales apoyados por mayor difusión pública permitan que los estudiantes y sus padres de familia puedan calcular los riesgos y los retornos, en empleabilidad del futuro egresado, cuando escojan una institución educativa superior.

El mecanismo de un **observatorio** sobre la empleabilidad de los egresados de las distintas universidades debería ser el medio apropiado de corregir las deficiencias de calidad en el sistema educativo universitario tiene más sentido que promover dentro del proyecto de Ley Universitaria mecanismos de control invasivos a la autonomía de las universidades.

*“Como ya hemos propuesto con anterioridad, una opción para solucionar el problema de la mala educación superior, además de políticas públicas adecuadas, es la implementación de una herramienta que permita a los usuarios **identificar este tipo de centros de antemano** para que, así, dejen de escogerlos”.* Editorial del Diario Gestión en oposición al proyecto de la Ley Universitaria (GESTION, 12-dic.-2013)

Pruebas de Admisión Estandarizadas

Aunque no es el tema de este estudio, otro mecanismo efectivo para incrementar la calidad educativa en las universidades es empleando **pruebas de admisión estandarizadas a nivel nacional o internacional**, similares a las que se toman en los EE.UU., como el SAT (Scholastic Aptitude Test) que es la más estándar o ACT (American College Testing, su competidor) o GMAT para maestría en administración, etc.

El SAT es una prueba de más de 3 horas de duración donde el puntaje va de 600 a 2400, combinado 3 secciones de 200 a 800 puntos cada una (Matemáticas, Comprensión de Lectura y Redacción). Las universidades norteamericanas piden que el postulante se tome el test y remita los resultados de su puntaje.

Lo interesante es que la propia universidad se “ranquea” en su grado de calidad y exigencia cuando fija el puntaje mínimo que exige al postulante. Algunas combinan un mínimo con una entrevista y otras evaluaciones.

Cuadro 4.10. Ranking de Universidades Top y Requisitos SAT y ACT

Las Universidades Nacionales Top del 2010		SAT Comprensión de Lectura	SAT Matemáticas	SAT Redacción	ACT Puntaje compuesto
1	Harvard University	690 – 780	690 – 790	690 – 780	31 – 34
2	Princeton University	690 – 790	700 – 790	700 – 780	31 – 35
3	Yale University	700 – 800	700 – 780	700 – 790	30 – 34
4	California Institute of Technology	690 – 770	770 – 800	680 – 770	33 – 35
5	Massachusetts Institute of Technology	650 – 760	720 – 800	660 – 760	32 – 35
6	Stanford University	660 – 760	680 – 780	670 – 760	30 – 34
7	University of Pennsylvania	660 – 750	690 – 780	670 – 760	30 – 34

Fuente: elaboración propia (la lista completa en Vocab Videos, 2010)

Calculando los puntajes totales que piden estas universidades, el rango ronda entre 2070 a 2350 para Harvard University (86% a 98% del puntaje máximo) y 2020 a 2290 para University of Pennsylvania (del 84% al 95% del puntaje máximo).

Este rango de **puntaje mínimo** es conocido por el postulante, así que, independiente de las pensiones, el postulante escoge el nivel de calidad de universidad al que puede aspirar con su puntaje, y también por cierto la entidad que puede pagar, salvo que sean con becas. En el sistema universitario norteamericano conviven instituciones de diferentes calidades a base de una transparencia de información y de libre elección.

Como referencia mencionaremos que el puntaje promedio del SAT en el año 2006 en los EE.UU, fue de 1538 puntos, en el 2011 el puntaje promedio fue de 1500 puntos. Se considera que para intentar ingresar a la universidad una persona debería tener un **mínimo de 1550 puntos**, parecido al promedio, imaginamos que ese puntaje debe solicitarlo las universidades de menor calidad académica.

El **SAT** es en idioma inglés y hay equivalentes en español: el **PAA** Prueba de Aptitud Académica del College Board de Puerto Rico que aplica pruebas en 12 países de América Latina, o el **CENEVAL Acuerdo 286** de México (MARTINEZ, 2001). Si en el Perú no se habilita pruebas estandarizadas nacionales podría utilizar algunas de estas usadas en América Latina, la mayor ventajas quizás sería la transparencia al ser imposible filtraciones sobre las preguntas.

La Reforma Omitida: El Control en el Input.

No está demás suponer **hipotéticamente** que si en el Perú la ley obligase a que las universidades peruanas tuvieran que usar un sistema similar de **pruebas estandarizadas a nivel nacional**, y si se fijase el **puntaje mínimo oficial** sobre el cual las universidades deberían empezar a admitir a los postulantes, automáticamente las universidades que están en el **ranking de las menos apreciadas por los empleadores** perderían considerables ingresos y las obligaría a tener que ingresar a una reforma urgente para incrementar la calidad educativa y poder captar a postulante más calificados y poder sobrevivir.

V) Modelos de Análisis para la Mejora de la Calidad Educativa

a) Enfoque del Coneau

La Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, CONEAU, órgano dependiente del SINEACE, realiza sus acreditaciones de las carreras profesionales del Perú, empleando un Modelo de Calidad conformado por cuatro tipos de estándares: Sistémicos, de Satisfacción, Nominales y Valorativos.

Cuadro 5.1. Agrupación de Estándares del Modelo de Calidad

DIMENSIÓN	FACTOR	CRITERIO
Gestión de la carrera.	Planificación, organización, dirección y control.	Planificación estratégica.
		Organización, dirección y control.
Formación profesional.	Enseñanza – aprendizaje.	Proyecto educativo.- Currículo.
		Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
		Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
		Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.
	Estudiantes y egresados.	
Investigación.	Generación y evaluación de proyectos de investigación.	
Extensión universitaria y proyección social.	Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección Social.	
Servicios de apoyo para la formación profesional	Docentes.	Labor de enseñanza y tutoría.
		Labor de investigación.
		Labor de extensión universitaria y de proyección social.
	Infraestructura y equipamiento.	Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar.
	Bienestar.	Implementación de programas de bienestar.
	Recursos financieros.	Financiamiento de la implementación de la carrera.
Grupo de Interés	Vinculación con los grupos de interés	

Fuente: CONEAU

Estos estándares se agrupan en 3 dimensiones: **(a) Gestión de la Carrera**, **(b) Formación Profesional** y **(c) Servicios de Apoyo**, éstos a su vez se subdividen en factores correspondientes a áreas de desempeño.

Para nuestro caso, estas dimensiones de factores y estándares no nos presenta una claridad práctica con fines del análisis empresarial, aunque si enlista los aspectos que deberán ser cubiertos para una futura acreditación de las carreras de la USB.

b) Modelo de Gestión de Procesos

Una definición de proceso es: **Secuencia [ordenada] de actividades [repetitivas] cuyo producto tiene valor intrínseco para el usuario o cliente.**

O más sencillamente: “**Secuencia de actividades que tiene un producto con valor**” (Pérez Fernández, 2012)

En este contexto se identifica **sistema** como un “**conjunto de procesos que tienen por finalidad la consecución de un objetivo**”.

Los procesos tienen 3 elementos:

- **Entrada o Input**, que es un “producto” que viene de un suministrador o proveedor (externo o interno) que responden a algún estándar o criterio de aceptación definido.
- **Secuencia de Actividades**, que transforman las entradas
- **Salida u Output**, que es el producto (bien o servicio) con la calidad exigida por el estándar del proceso. La salida va destinada a un usuario o cliente (interno o externo).

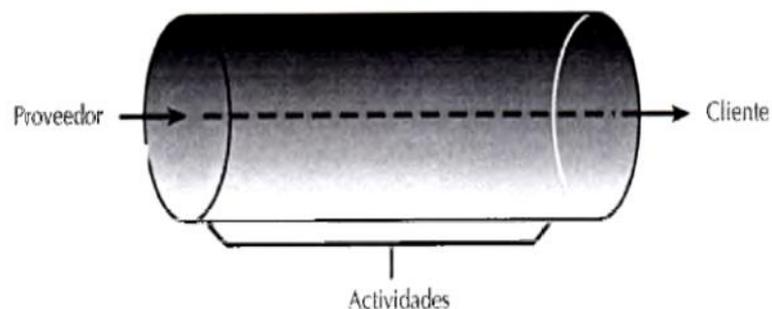


Figura 5.1. Elementos de un Proceso

Fuente: Manganelli, 1994

Según Pérez Fernández siempre hay dos tipos de output:

- a) De **producto** (o servicio) que se somete a control de calidad.
- b) De **eficacia o resultados (valor, satisfacción)**, que también se medirá

Entre estos output hay **un GAP o desfase temporal, en el que el usuario o cliente demora en percibir su satisfacción**. Como veremos más adelante este desfase puede ser a veces mayor en el caso de los servicios educativos.

Un cliente tiene una serie de **necesidades y expectativas** que desea satisfacer. Las **necesidades** puede ser objetivas y explícitas, y también pueden ser implícitas, no especificadas (el cliente desea satisfacerlas pero no siente necesidad de explicitarlas).

Además el cliente tiene **expectativas**, que básicamente son subjetivas y más cambiantes que las necesidades. La satisfacción de las expectativas determina en gran medida la percepción de satisfacción.

Actividades que Agregan Valor y las que No Agregan Valor

Según Manganelli (1994) en los procesos usualmente hay 3 tipos de actividades:

- **Que agregan valor** (las importantes para los clientes)
- **De traspaso** (las que mueven el flujo de trabajo a través de fronteras funcionales o departamentales).
- **De control** (las creadas mayormente para controlar los trasposos)

De esto se desprende que los procesos pueden ser **eficientes o ineficientes** en distinto grado dependiendo de la cantidad, calidad, sincronización y demás detalles de las actividades que las componen.

Todas las actividades generan costos, pero solo un grupo de ellas generan valor. El exceso de trasposos y controles encarece los costos de los productos y servicios.

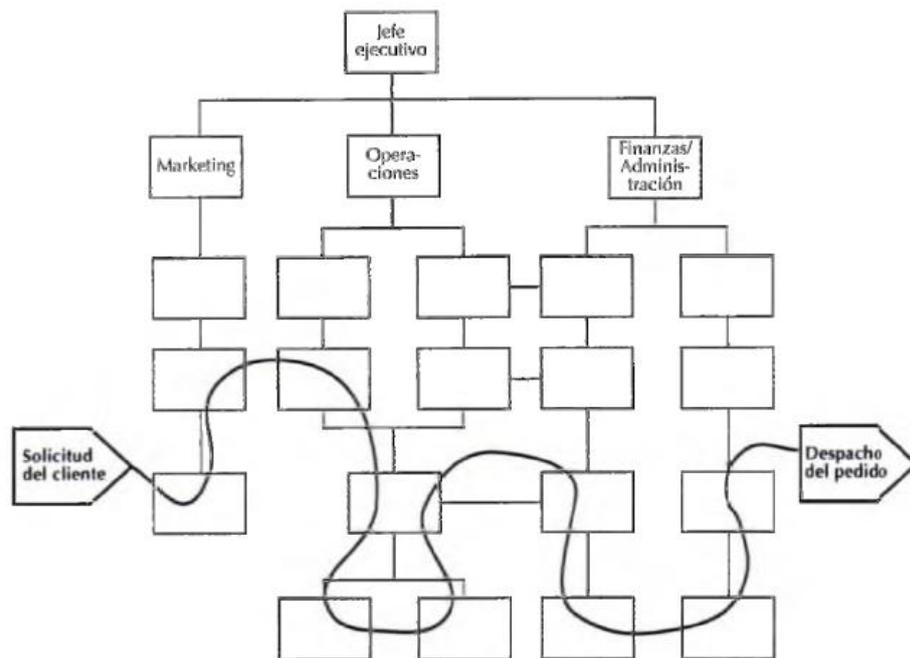


Figura 5.2. Flujo de un proceso a través de la organización

Fuente: Manganelli, 1994

Los Siete Desperdicios (más uno)

A las tres actividades formalmente intencionales del diseño de procesos, mencionado por Manganelli, debemos agregar las **actividades de DESPERDICIO**, que son aquellas que generan costos y no aportan nada a mejorar el valor de los productos o servicios.

Las actividades clasificadas como desperdicios o despilfarros ((無駄 o Muda en japonés o Waste en inglés) fueron identificadas tempranamente en el Sistema de Producción Toyota y son las siguientes:

- Defectos de calidad
- Exceso de producción
- Transporte innecesario
- Esperas y detenciones
- Inventarios excesivos

- Movimiento inútiles
- Procesos innecesarios

Algunos autores consideran 1 desperdicio más: el **desperdicio de talento** o de habilidades, cuando se organiza deficientemente el talento humano en la organización.

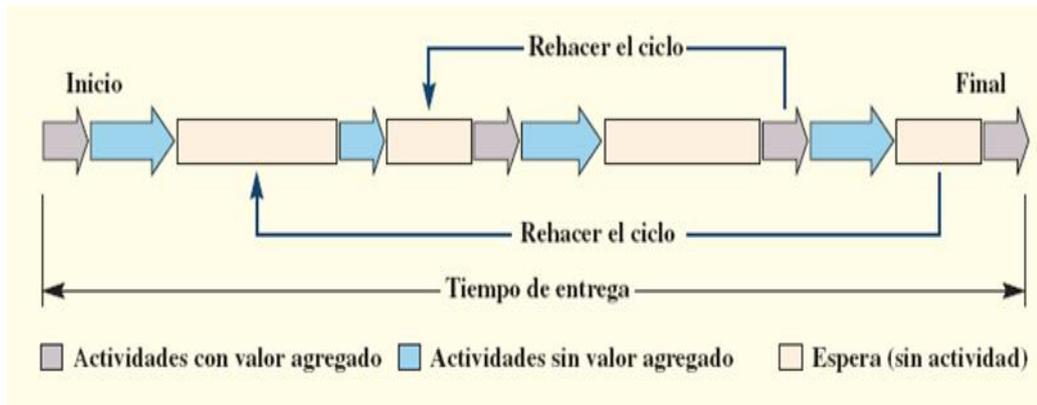


Figura 5.3. Representación de las actividades que generan valor

Fuente: Chase et al, 2009

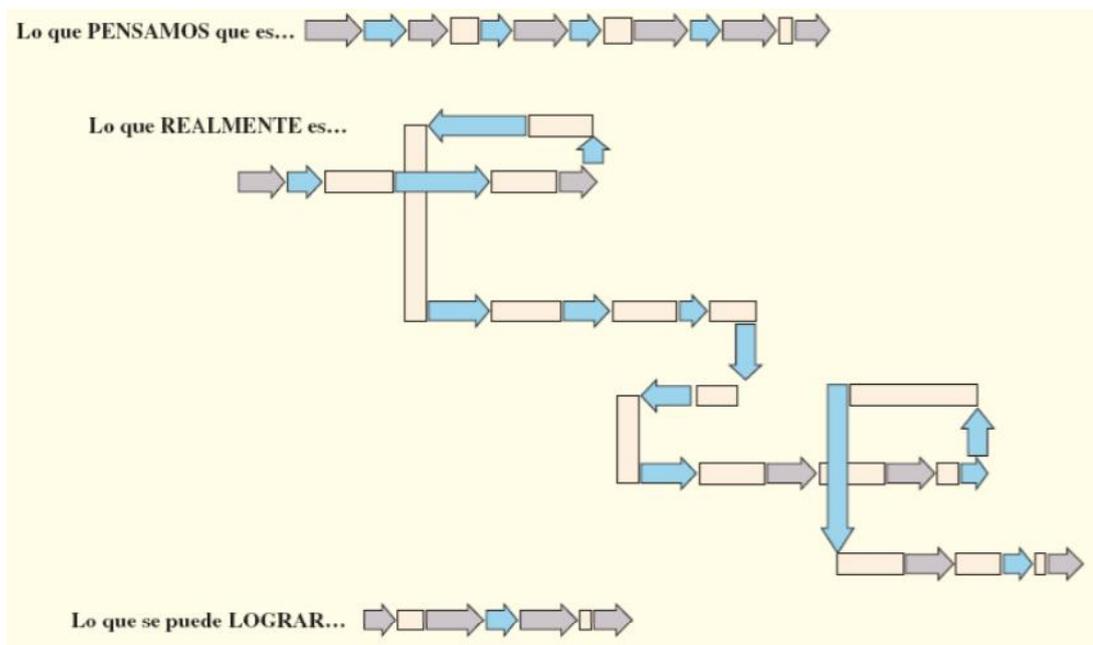


Figura 5.4. Depurar actividades sin valor

Fuente: Chase et al, 2009

Una adecuada gestión de los procesos consiste en rediseñar las actividades de manera que tengan en lo posible **solo actividades que generan valor**. Esto mejora la calidad y desencadena una mejora de la productividad y competitividad de la organización.

Como veremos más adelante, el elemento clave es mejorar la calidad de manera continua y permanente sin hacer uso de actividades de control posterior o externo, es decir, **hacer las cosas bien a la primera**, vía el empoderamiento de facultades al personal.

La Educación visto bajo el Enfoque de Procesos, una Interpretación.

Si aplicamos en enfoque de procesos para entender la educación, en mi opinión **el insumo principal sería el propio usuario**, el postulante a la universidad.

Y si lo vemos por el lado del resultado, **el output, sería la misma persona**, el alumno ya graduado pero transformado por el proceso educativo de educación superior.

Es decir, tendríamos la siguiente figura de proceso:



La cual la interpretamos así para nuestro caso:



Figura 5.5. El usuario como insumo y como producto

Fuente: Elaboración propia

El seguimiento de la **satisfacción del cliente** requiere la evaluación de la información relativa a **la percepción del cliente acerca de si la organización ha cumplido sus requisitos**.

Si tenemos en cuenta que hay estándares de calidad de insumo y de resultado, esto lo podemos hacer notar en la figura

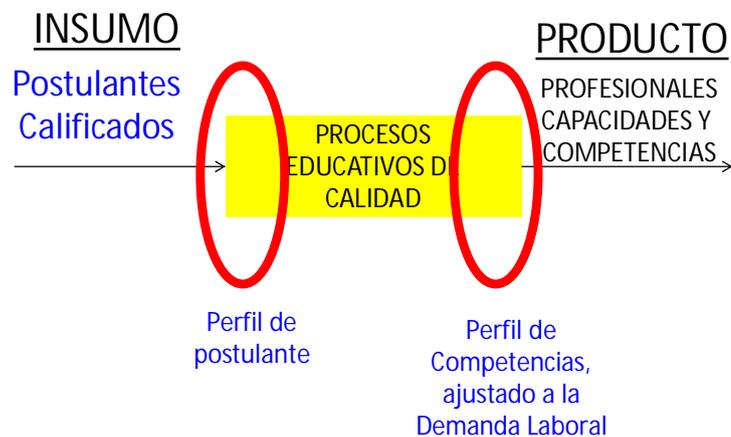


Figura 5.6. Calificación del usuario como insumo y como resultado

Es decir, para que la USB cumpla con su misión educativa, el resultado de los procesos educativos deben conducir a que los graduados de la universidad reúnan un perfil de competencias previamente definidos y que se ajusten a una demanda laboral, es decir, que reúna los requisitos de empleabilidad.

Por tanto, ello supone que el insumo es sometido a una transformación educativa de calidad, donde se adicionen actividades que generen valor durante los años a que dura el proceso.

Sin embargo, sabemos que los procesos de selección de postulantes y admisión de nuevos alumnos en la USB, por razones de mercado y punto de equilibrio, no cumplen los estándares mínimos de habilidades cognitivas en matemáticas, lenguaje, comprensión de lectura que deberían ser.

Si consideramos que el Perú ocupa uno de los últimos lugares en la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) de la OCDE, no es difícil imaginar que gran parte de los egresados de la educación secundaria peruana está subcalificada para cursar estudios universitarios.

En la prueba PISA del 2012 para jóvenes de 15 años, el Perú en las pruebas de Habilidad Lectora, Matemáticas y Ciencias tuvo el puesto 61 de 61 países. Un verdadero desastre, retrocediendo de 1 a 2 puestos respecto a la prueba del 2009.

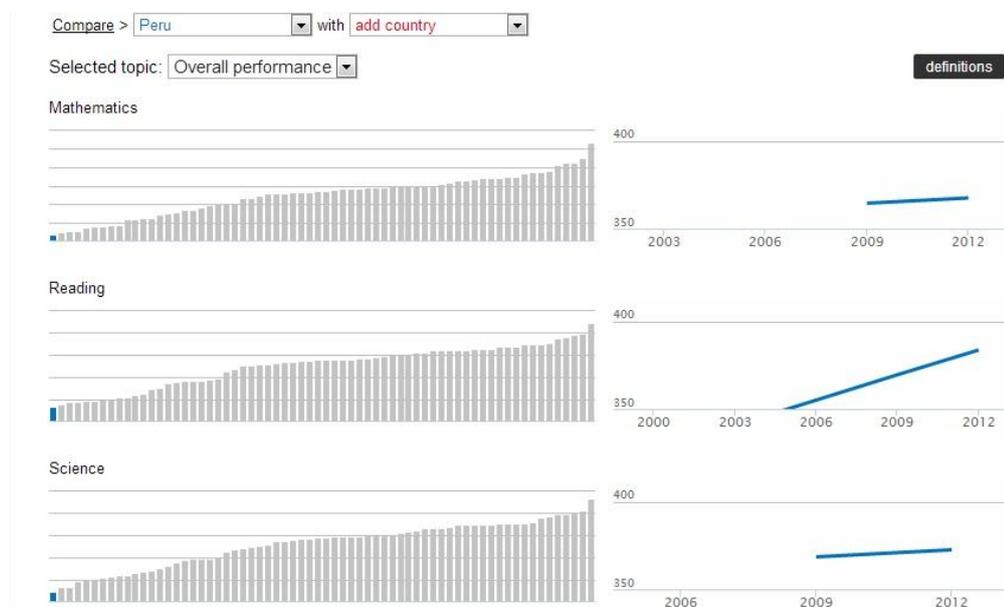


Figura 5.7. Resultados de Perú en prueba Pisa 2012, primero en la cola

Fuente: página web de prueba PISA

Esto significa que de todas maneras la USB debe realizar algún tipo de selección mínima de postulantes, por el riesgo de admitir analfabetos funcionales entre sus nuevos alumnos. Al menos deberá evaluarse y medirse las calificaciones de los postulantes y determinar el gap o déficit académico problemático (a resolver), independientemente de que se les admita con una valla que sea muy permisiva.

Consideremos que en el último CADE Universitario de 2013 de IPAE, el expositor Carlos Heeren de APOYO manifestó que según el propio Ministerio de Educación el 87% de los estudiantes secundarios que ingresa a la universidad no está preparado para cursar dichos estudios, **solo el 13% lo está.** (Cade Universitario, 2013)

A modo de referencia, en los EE.UU. aprox. un 39% de los estudiantes secundarios pasa la Prueba Académica del Colegio (ACT) donde se miden los niveles mínimos de inglés, matemáticas, lectura y ciencias para ingresar a la universidad (pero los latinos solo el 14%) (La Prensa, 2013)

En mi opinión, por más permisivo que sea el proceso de admisión, debe **evitarse los ingresos automáticos indiscriminados** e implantarse un proceso de selección y evaluación que mida el gap o riesgos que la USB está dispuesto a asumir en el logro de su misión institucional.

¿Tan mal está nuestra educación secundaria? Curiosamente cuando en 2011 egresó la primera promoción del colegio Mayor Secundario, que reúne a los mejores alumnos de los colegios estatales, éstos pasaron por una evaluación rápida de admisión a la UNI, de 148 postulantes aprobaron solo 32, pero el Rector Aurelio Padilla Ríos de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) manifestó que dichos ingresantes habían sido admitidos pero que “no estaban plenamente preparados”, pues la educación secundaria no era suficiente (a pesar de venir del mejor colegio secundario público

nacional) y se requería que lleven un ciclo introductorio compensatorio, de nivelación: “no tienen el suficiente nivel para los estudios ... el alumno que no ha pasado por una *academia* tiene casi cero probabilidad de ingresar a la UNI.” (El Comercio, artículo del 2 de marzo de 2011)

En cualquier caso la USB debe definir los requisitos académicos mínimos o perfil mínimo del postulante, para evitar incluso el caso de personas que estén por debajo de los niveles de normalidad.

Como explicaremos más adelante en el proceso de Servucción, la admisión excesivamente permisiva y la **falta de segmentación de los clientes-usuarios** afecta la calidad de **todo** el servicio educativo, incluso para los estudiantes que sí reúnen las condiciones académicas mínimas para ser estudiante universitario.

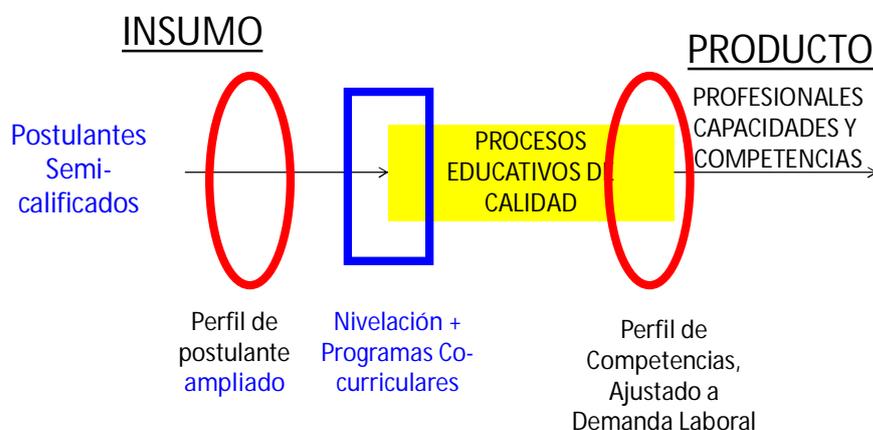


Figura 5.8. Filtrado y segmentación de calidad mínima en la admisión

Fuente: elaboración propia

Como se plantea en la figura anterior, en la medida de que se relajen los requisitos mínimos de los postulantes a ser admitidos, la USB para poder cumplir con su misión educativa de proveer competencias profesionales a sus egresados, deberá

necesariamente buscar la manera de nivelar y completar las calificaciones ausentes o deficitarias de dichos estudiantes recién admitidos.

Obviamente por más calidad que se tenga en los procesos educativos de la USB los resultados serán deficitarios y están condenados a ser de bajo nivel de competencias en el output, en el egresado universitario.

IMPORTANTE. El esquema o modelo de la USB, tal como está estructurado actualmente, nos indicaría que, de no mejorarse la calidad educativa, en la medida que la USB aumente su visibilidad, estaría yendo a unirse al grupo de **universidades privadas de las que no contratarían egresados los empleadores** (estudio anual de Ipsos Apoyo), en todo caso, significaría que los egresados de la USB estarían destinados hacia empresas y empleadores de menor tamaño económico, menos competitivas, menos exigentes y también con menor capacidad de pagar mejores remuneraciones.

Se vuelve a presentar la figura 4.10.mostrada en la sección III.

 **Universidades privadas de las que NO contrataría egresados**

Pensando solamente en UNIVERSIDADES PRIVADAS, ¿de qué universidades NO contrataría egresados?

Principales respuestas	Total 2011 %	Total 2012 %	Total 2013 %	Facturación anual en \$/			Sector		
				Top 1,000 %	Top 1,001-2,000 %	Top 2,001-3,500 %	Industrial %	Comercio %	Servicios %
Alas Peruanas	43	32	33	36	33	29	29	34	35
Norbet Weinner	35	19	13	15	11	11	17	9	11
C. Vallejo	12	11	12	8	13	14	9	11	15
J. Bautista	32	15	11	6	13	15	7	19	9
UTP	15	8	10	17	10	4	10	14	7
Garcilaso	15	13	9	9	15	4	11	8	9
U. Ángeles de Chimbote	19	-	9	12	7	7	7	8	11
Sedes Sapientiae	12	6	5	4	5	7	5	4	6
Peruana Unión	12	11	5	9	6	0	8	6	2
Base	162	151	155	40	61	54	55	53	47

Figura 5.9. Universidades más rechazadas por empleadores

Fuente: Ipsos Apoyo, estudio “Percepción del egresado universitario en las empresas 2013”

El modelo de **doble perfil de competencias** presentado, uno problemático para el input de nuevos alumnos y otro misional de empleabilidad para el output, nos indica que estamos abordando un problema de **encadenamiento defectuoso de procesos educativos**: la USB en este caso debe enfrentar las deficiencias y fallas del proceso de la educación secundaria con la baja calidad de los postulantes y por ello se requiere contar necesariamente con evaluación, clasificación y depuración mínima del insumo postulantes y de realizar de alguna forma actividades urgentes de nivelación académica de sus alumnos hacia las competencias mínimas que debe contar un estudiante de nivel universitario.

Como explicaremos más adelante, nuestra propuesta se centrará en programas curriculares dirigidos a reducir o cerrar dicha brecha o gap de deficiencias de habilidades cognitivas en matemáticas y comprensión lectora, e incluso de proveerles el desarrollo de habilidades y competencias genéricas o transversales que demandan las empresas que proveen empleo.

c) Enfoque ISO 9001 – 2000 para la Educación

ISO (Organización Internacional de Normalización) es una federación de organismos nacionales de normalización. A través de sus comités técnicos se realiza el trabajo de preparación de las normas internacionales

La creación de la serie de normas internacionales ISO 9000 comenzó en 1979 y su propósito es facilitar el intercambio internacional de productos y servicios, proporcionando un conjunto claro de requerimientos para los sistemas de calidad.

Las normas ISO 9000 fueron revisadas en el 2000 para lograr que su estructura reflejara de manera más precisa los métodos administrativos de las organizaciones.

La norma ISO 9000:2000 tiene **8 principios clave**: (Summers, 2006)

- Organización enfocada en el cliente
- Liderazgo
- Participación de las personas
- Enfoque de procesos
- Enfoque de sistemas para la administración
- Mejora continua
- Toma de decisiones basadas en hechos
- Relaciones mutuamente benéficas entre proveedores

ISO 9000:2000 está conformado por tres áreas

- i. **ISO 9000:2000**, Sistemas de Administración de Calidad: Principios y vocabulario
- ii. **ISO 9001:2000**, Sistemas de Administración de la Calidad: Requerimientos (para la certificación)
- iii. **ISO 9004:2000**, Sistemas de Administración de la Calidad: Directrices para la mejora de desempeño (no es obligatoria)

La norma ISO 9001:2000 al ser aplicable a **todo tipo de organizaciones**, posee una redacción muy general, de forma tal que en ocasiones no resulta fácil de interpretar cuando se aplica a un sector específico, como ocurre con el caso del sector educativo.

Es por ello que se emiten guías complementarias, como la **Guía IWA-2** (México), la **IRAM 30000** (Argentina) o la **GTC-200** (Colombia) para adecuar la norma ISO 9001:2000 a las organizaciones educativas.

- La **Guía IWA** (International Workshops Agreement), como la IWA 2, fue aprobada en un Taller internacional en Acapulco, Guerrero del 18 al 20 de octubre de 2002, aprobando la guía para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en educación. (Guía IWA2, 2001)
- De manera similar existe la **Norma IRAM 30000** (IRAM=Instituto Argentino de Normalización y Certificación), llamado “Guía de Interpretación de la IRAM-ISO 9001 para la Educación”, esta norma es la interpretación argentina, como puede que haya otras similares en los distintos países para poder aplicar la ISO 9001 a la realidad local. (IRAM 30000, 2001)
- **Guía GTC 200.** Es la Guía Técnica Colombiana para la implementación de la Norma ISO 9001 en establecimientos de educación formal en los niveles de preescolar, básica, media y en establecimientos de educación no formal.

Usaremos las dos primeras como referentes para analizar los procesos educativos bajo el punto de vista del enfoque ISO 9001:2000

La norma ISO 9001:2000 aplica el **enfoque basado en procesos**, por lo que se amplía un poco el enfoque de la sección anterior.

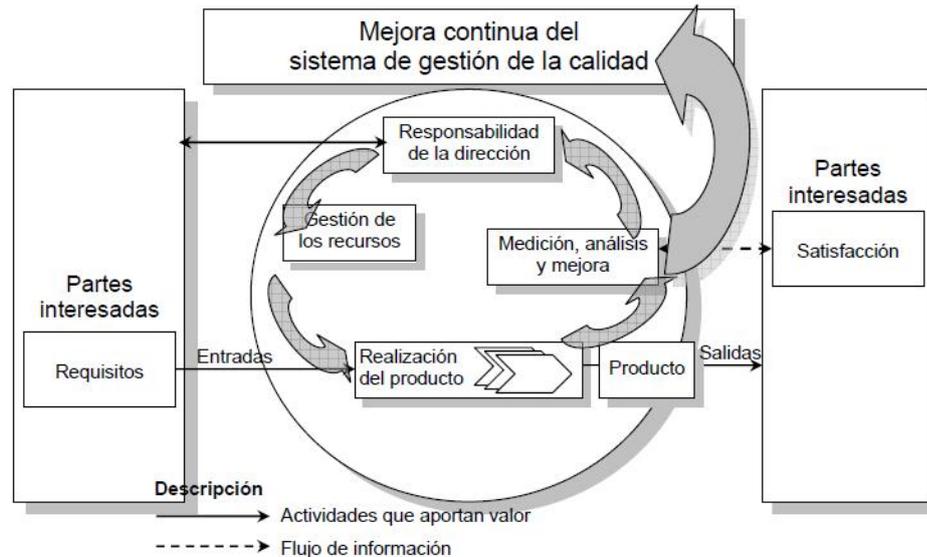


Figura 5.10. Modelo del enfoque basado en Procesos

Fuente: ISO 9001:2000

Al respecto de la **Guía IWA-2**, es interesante esta precisión sobre el cliente-usuario-consumidor cuando se trata de educación o capacitación:

- **Consumidor**, es usualmente el educando.
- **Cliente o comprador**, es generalmente la persona u organismo que financia al educando, que también puede ser el mismo educando.
- **Usuario final**, es generalmente la persona u organización que se beneficia del aprendizaje alcanzado por el educando.

(Con este punto de vista hay quienes conciben al educando como un usuario intermedio)

- **Parte interesada**, persona o grupo que tiene interés en el desempeño o el éxito de una organización (educativa), por ejemplo los empleadores o la sociedad.

En el enfoque de procesos del ISO 9001:2000 hay **cuatro mega procesos**, los cuales aplicados a la educación serían:

1. Proceso de Dirección
2. Proceso de Gestión de Recursos

3. Proceso de Gestión Educativa
4. Proceso de Medición, Análisis y Mejora

Los cuales se analizan como un ciclo cuyos elementos interactúan para generar el producto/servicio educativo, en un proceso de mejora continua, aplicándose la **metodología P-H-V-A:**

- **Planificar:** establecer los objetivos y procesos necesarios para conseguir resultados de acuerdo con los requisitos del cliente y las políticas de la organización;
- **Hacer:** implementar los procesos;
- **Verificar:** realizar el seguimiento y la medición de los procesos y los productos respecto a las políticas, los objetivos y los requisitos para el producto, e informar sobre los resultados;
- **Actuar:** tomar acciones para mejorar continuamente el desempeño de los procesos.



Figura 5.11. Modelo educativo del enfoque basado en procesos

Fuente: Martínez, 2011

Según la IRAM 30000 la organización debe establecer, documentar, implementar y mantener un **sistema de gestión de la calidad** y mejorar continuamente su eficacia de acuerdo con los requisitos de esta Norma Internacional. La organización debe:

- a) **identificar los procesos necesarios** para el sistema de gestión de la calidad y su aplicación a través de la organización,
- b) determinar la **secuencia e interacción de estos procesos**,
- c) determinar los **criterios y métodos necesarios** para asegurarse de que tanto la operación como el control de los procesos **sean eficaces**,
- d) asegurarse de la **disponibilidad de recursos e información** necesarios para apoyar la operación y el seguimiento de estos procesos,
- e) realizar el **seguimiento, la medición y el análisis** de estos procesos, e
- f) **implementar las acciones necesarias** para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de estos procesos.

Sobre lo mencionado, hay que precisar que estos procesos dependen de los servicios que cada organización educativa preste.

- a) El IRAM 30000 da ejemplos de **procesos centrales** como:
 - pronóstico de las actividades futuras;
 - ingreso de educandos;
 - diseño de programas/carreras/cursos;
 - planificación de las actividades docentes;
 - desarrollo de los cursos y otras actividades pedagógicas.
- b) Ejemplos de **procesos de “soporte”** pueden ser:
 - capacitación del personal docente y no docente;
 - mantenimiento de los equipamientos que proveen servicios;
 - mantenimiento del software utilizado en distintos procesos centrales o de soporte;
 - mantenimiento del ambiente de trabajo.

Por su parte el **IWA-2** menciona que deben las organizaciones educativas definirse procesos multidisciplinarios, tales como:

- a) los **procesos estratégicos** para determinar el papel de la organización educativa en el entorno socio-económico;
- b) la provisión de la **capacidad pedagógica** de los educadores;
- c) el mantenimiento del **ambiente** de trabajo;
- d) el desarrollo, revisión y actualización de **planes y programas de estudio**;
- e) la **admisión y selección** de candidatos;
- f) el seguimiento y evaluación del **proceso de enseñanza-aprendizaje** del educando;
- g) la **evaluación final** aplicada para otorgar al educando un grado académico, un grado que será respaldado por un diploma, un reconocimiento, un título de licenciatura o un certificado de competencias;
- h) los **servicios de apoyo** para el proceso de enseñanza aprendizaje realizados para el cumplimiento satisfactorio de los programas de estudio, y el apoyo al educando hasta que pueda obtener con éxito su grado o certificado académico;
- i) la **comunicación** interna y externa;
- j) la **medición** de los procesos educativos.

Todos estos procesos son definidos específicamente en cada organización educativa en particular.

También deberá realizarse un **Mapa de Procesos**, donde se incluyan los considerados estratégicos, los operativos y los de apoyo.



Figura 5.12. Interacción de los procesos

Fuente: Red Educal Castilla-La Mancha, 2013

En el caso de los procedimientos relacionados con la **“secuencia de procesos”** que debe establecerse, es recomendable que quede definido, como mínimo:

- las “entradas” a dicho proceso, y su especificación y mecanismo de control;
- las “salidas” de dicho proceso, y su especificación y mecanismo de control;
- los indicadores de eficacia del proceso;
- si fuera necesario, el “cómo” se transforman las “entradas” en “salidas” y cómo se controla el proceso.

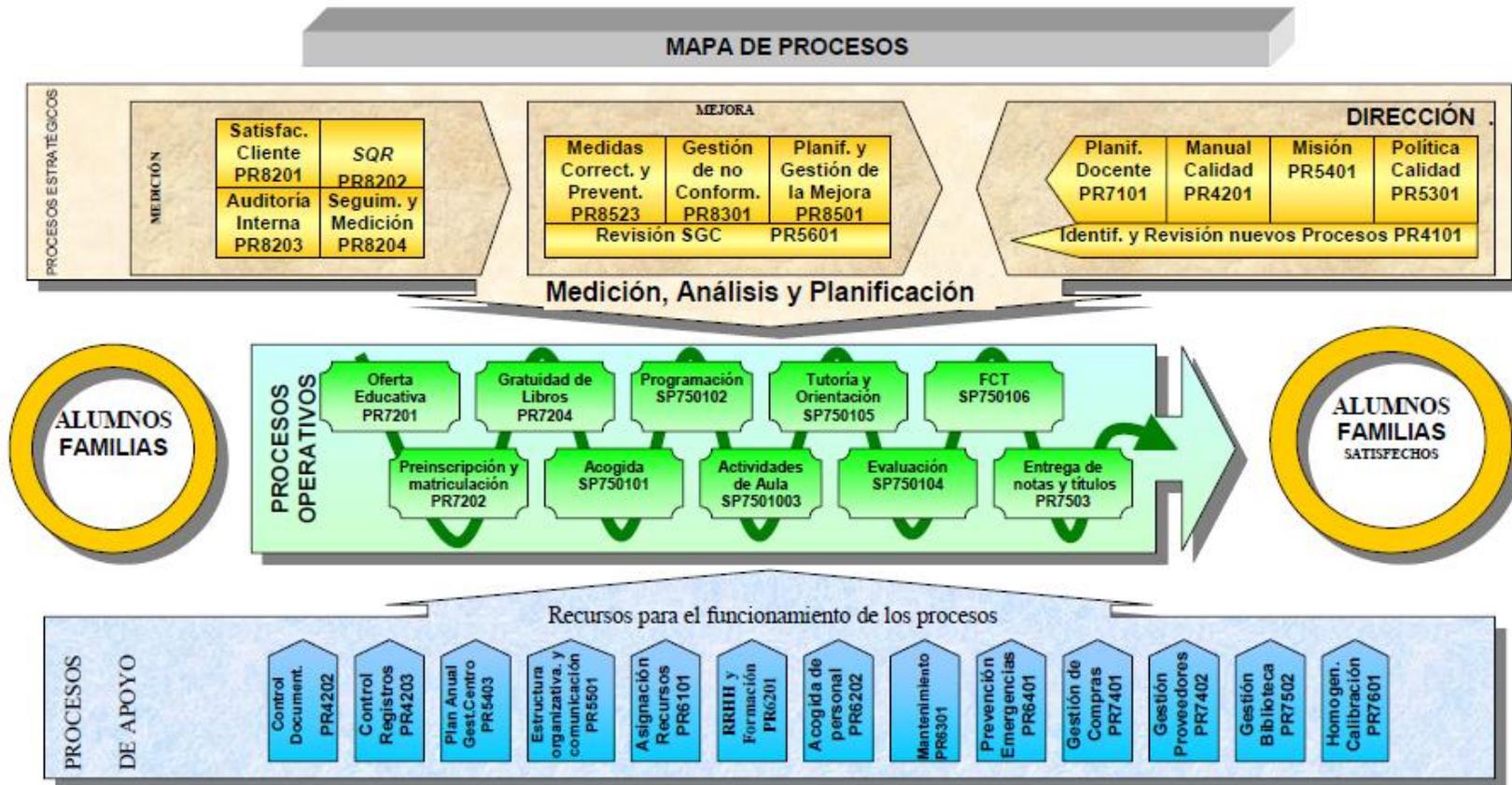


Figura 5.13. Ejemplo Mapa de Procesos en Educación

Fuente: Red Educad Castilla-La Mancha, 2013

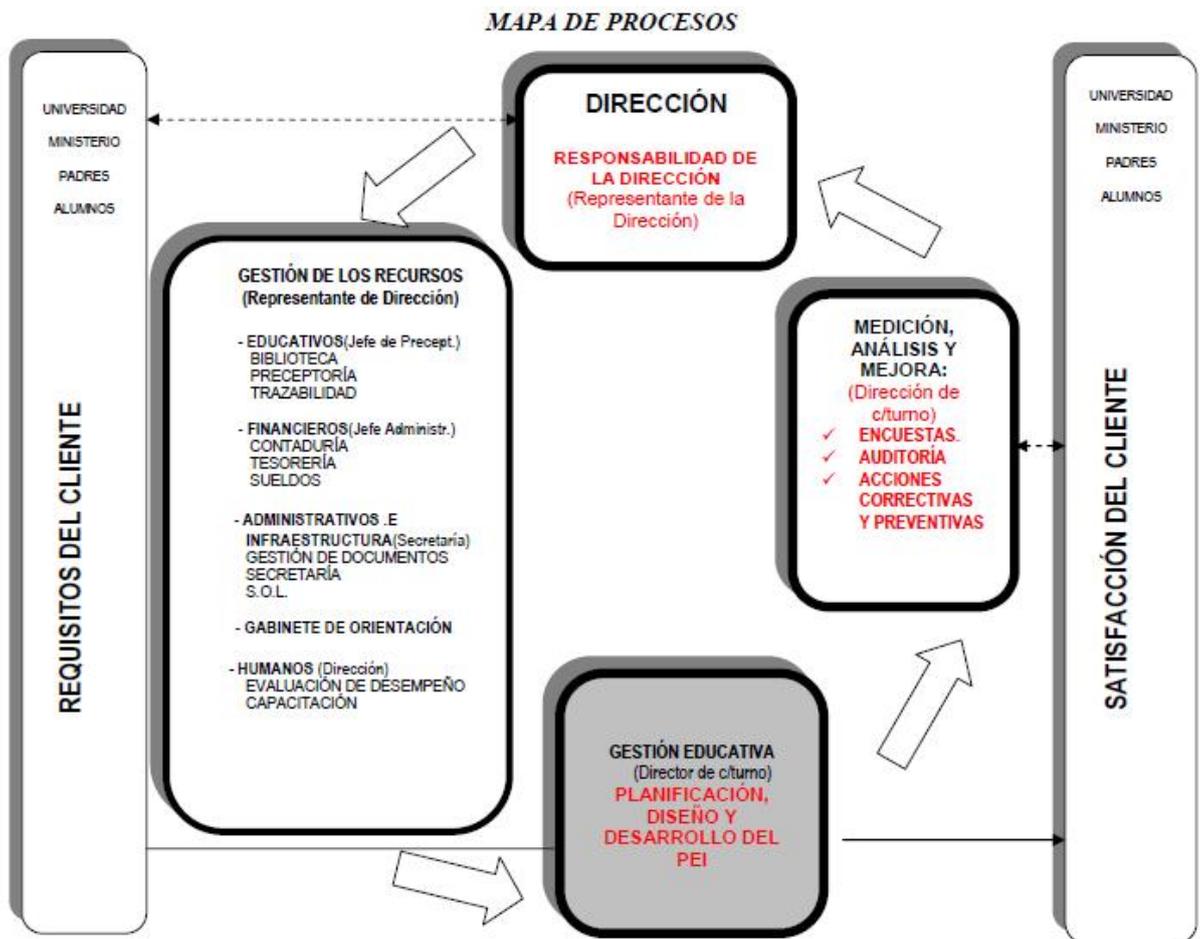


Figura 5.14. Ejemplo de Mapa de Procesos en Educación

Fuente: López, 2006

La organización debe gestionar estos procesos asegurando que sean eficaces y según la Norma Internacional. **Indicadores de eficacia** pueden ser, por ejemplo:

- grado de cumplimiento de los programas temáticos previstos;
- grado de disponibilidad de los recursos para todos los educandos aceptados en un período determinado;
- deserción en un determinado período del programa educativo;
- grado de aprobación de evaluaciones o exámenes;
- grado de cumplimiento con los horarios establecidos

Por ejemplo, en el caso de un curso ofrecido por una empresa de capacitación, o de una materia en una carrera terciaria, o un año completo en una escuela:

a) las “entradas” pueden ser:

- los programas vigentes;
- alumnos en condiciones (por haber aprobado las correlativas, por haber abonado la matrícula, etc.);
- material didáctico disponible adecuado;
- docente calificado;
- instalaciones disponibles y adecuadas.

b) las “salidas” pueden ser:

- alumnos con el “aprendizaje” esperado.

c) los “indicadores” pueden ser:

- resultado de las evaluaciones;
- porcentaje de alumnos aprobados;
- resultado de la encuesta a los alumnos;
- resultados de la encuesta a los padres o a la organización donde los alumnos trabajan;
- desempeño de los alumnos en las materias o años posteriores;
- porcentaje de deserción durante el curso;
- tiempo neto de capacitación, con referencia a lo planificado.

d) los “cómo” y sus controles pueden ser:

- métodos didácticos a ser aplicados;
- resultados de evaluaciones parciales;
- grado de cumplimiento con el programa previsto;
- asistencia y puntualidad de los docentes.

Crítica al Uso de ISO 9000 en la Educación Superior

Al respecto Higinio Gonzáles (Gonzáles, 2008) formula críticas a ISO 9000 y la guía IWA-2, en la medida que la educación es un proceso complejo, que puede aplicarse a los procesos administrativos y académicos burocráticos, pero no puede aplicarse a la parte importante del proceso educativo, que es la enseñanza.

Afirma Gonzáles que cuando se ha intentado solo se llega a establecer procesos generales, pues el proceso educativo es tan singular que para estandarizarse “debería establecerse un proceso para cada maestro, para cada alumno, para cada materia”.

Dado que el ISO estandariza procesos, la enseñanza tendría elementos y características tan diversas que este objetivo no se puede lograr, y afirma que la calidad de la enseñanza no depende de la estandarización de los procesos sino de la habilidad del docente para implicar a los estudiantes en su propio desarrollo y diseñar actividades adecuadas a las características de su grupo para que obtenga el mayor provecho.

Finalmente plantea que un modelo de calidad de enseñanza debe integrar todas las variables, a saber:

1. **Profesores** para evaluar su capacidad docente, su preparación académica, la que debe ser superior a la que reclaman los programas, con los perfiles personales adecuados, interesados y motivados en la docencia y con experiencia profesional.
2. **Programas** que respondan al nivel y a los intereses de los estudiantes, y al perfil del empleo profesional actual y futuro.
3. **Estudiantes** preparados, cumplidos, interesados en su desarrollo profesional, cooperadores en el trabajo dentro del aula y dedicados al estudio.
4. **Instalaciones** suficientes o lugares donde realizar las prácticas que requiere la carrera que cursan.
5. **Estrategias de enseñanza** que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades profesionales que les van a dar el soporte metodológico que los harán eficientes y productivos.

Esta crítica parece válida y parece que la complejidad del proceso educativo no es fácil de abordar, esta dificultad de estandarización del proceso de enseñanza no es captada plenamente en el enfoque de procesos del ISO 9000.

El modelo de gestión de procesos tiene dificultad para el caso de servicios (no bienes físicos) de tipo complejos. Por ello plantearé más adelante de manera complementaria al modelo de gestión de proceso el modelo de Servucción.

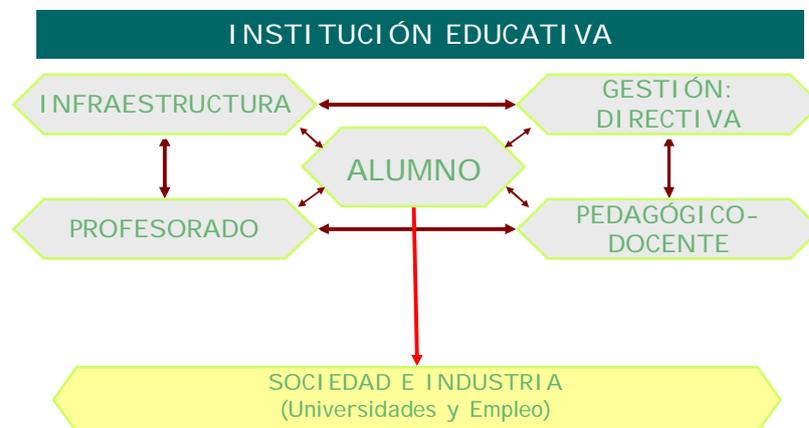


Figura 5.15 Complejidad de la Institución Educativa

Fuente: Gonzáles 2001

d) Modelo de Cadena de Valor - Cadena de Suministro

Hay un modelo más que se ha aplicado al análisis de los servicios educativos, que es el de la Cadena de Suministro, empleando también el enfoque de gestión de procesos y la cadena de valor.

Profesionales que proceden del área logística han desarrollado el concepto de Cadena de Suministro, partiendo de integrar toda la organización, trascendiendo sus límites y alinear sus operaciones hacia el servicio al cliente. Se busca expandir los límites de la organización e integrándola con los proveedores y clientes.

Para el análisis interno emplea la cadena de valor de Porter:



Figura 5.16. Cadena de Valor de Porter

Fuente: Porter, 1985

Esta misma cadena puede ser representada combinándola con el enfoque de procesos, incorporando input y output:



Figura 5.17. Cadena de Valor, enfoque de procesos

Fuente: La Madrid, 2008

En los análisis de la cadena de valor, aplicado a la educación, se reconfiguran sus componentes:

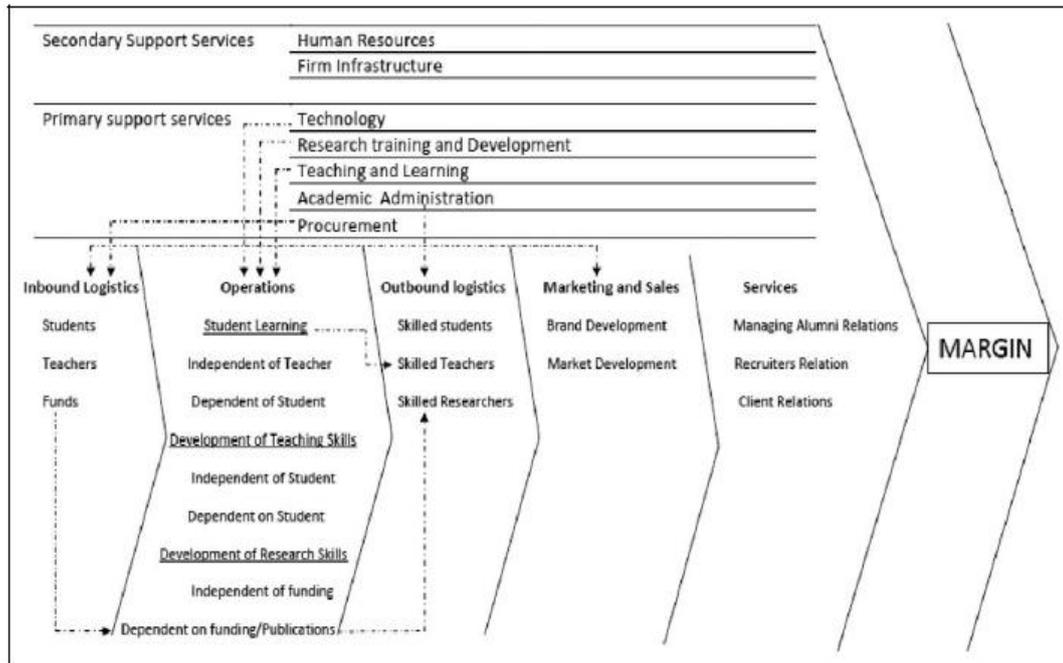


Figura 5.18. Cadena de Valor reconfigurada para Educación

Fuente: Pathak, 2010

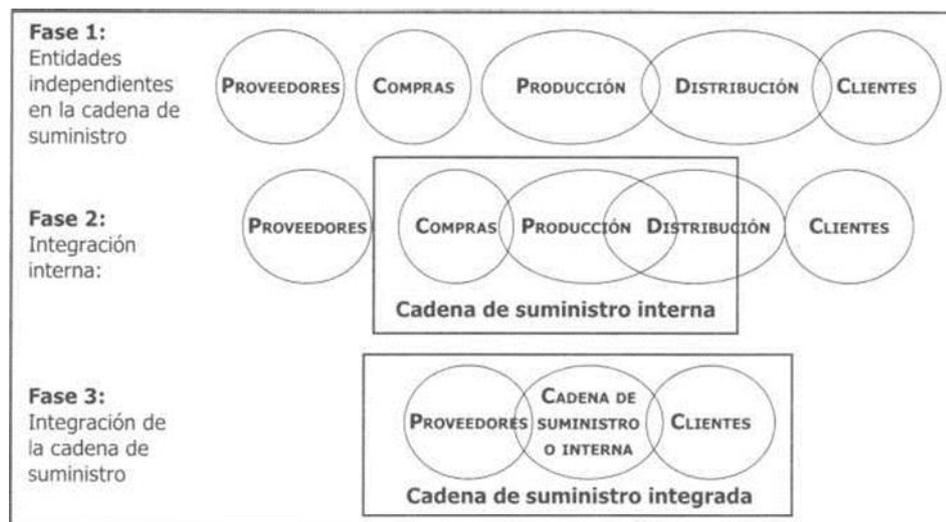
La cadena de suministro trata de ser un **modelo que integre todos los flujos**, los procesos ligados a proveedores, plantas de manufactura, centros de almacenamiento, distribuidores y minoristas con el objeto de que los bienes sean producidos y distribuidos en las cantidades adecuadas, en los lugares y en tiempos correctos, con rentabilidad para todas las entidades involucradas y cumpliendo con los niveles de servicio requeridos para satisfacer al consumidor final.

La administración de la cadena de suministro consiste entonces en **planear, instrumentar y controlar eficiente y efectivamente estos flujos en y entre los componentes de la cadena.**

Para tener éxito en la administración de la cadena de suministro integrada, es necesario, entonces, que la organización tenga un **alto grado de integración de funciones**.

En un **primer momento**, se considera que los proveedores y clientes son independientes de la empresa.

En la **fase siguiente**, la organización comienza la integración interna de compras, producción y distribución, formando la cadena de suministro interna, para pasar en la **tercera fase a la integración externa**. Para ello es fundamental que todos los miembros de la cadena de valor estén alineados.



FUENTE: Krajewski y Ritzman (2000)

Figura 5.19. Fases de integración hacia la cadena de suministro

Fuente: Reproducido de Baidés, 2009

Esto se logra intercambiando información y conocimiento, estableciendo roles, tareas y responsabilidades de forma clara para proveedores y clientes, y compartiendo los riesgos, costos y beneficios de esta iniciativa

El objetivo final del Supply Chain Management es el de disminuir la cantidad total de recursos involucrados, a fin de proveer el nivel de servicio necesario a un determinado segmento de mercado. (Baidés, 2009)

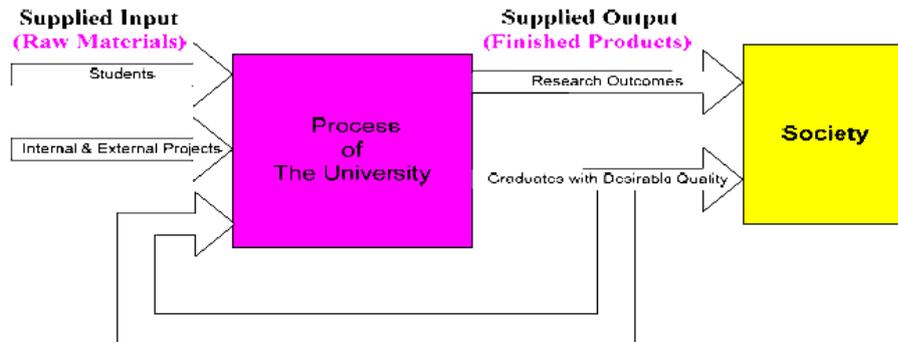


Figura 5.20. Vista holística de la Cadena de Suministro Educativo
Fuente: Habib, 2008

Similar al enfoque de procesos que hemos estado empleando, los teóricos de la cadena de suministro intentan aplicar el modelo a la educación. En sus modelos se suele separar dos flujos, el de enseñanza y el de la investigación, cada uno procedente de diferente proveedor y resultando en dos tipos de producto.

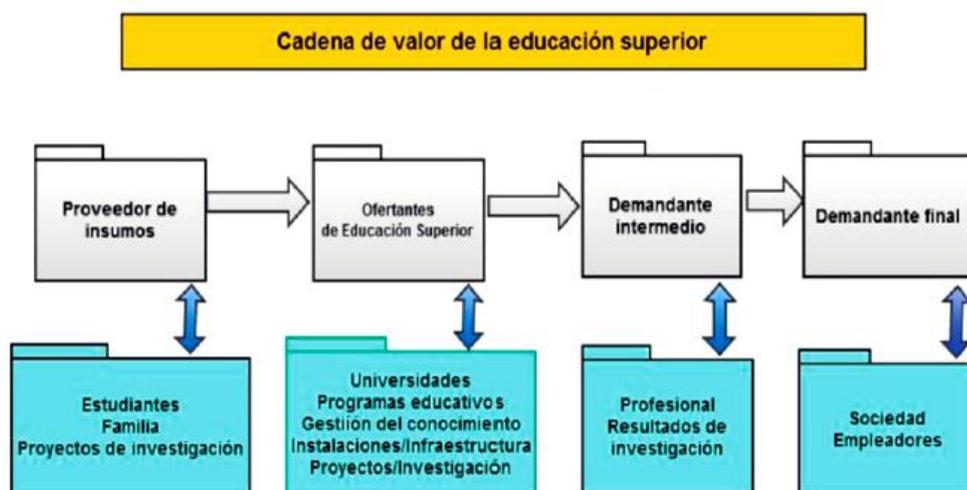


Figura 5.21. Integración de la Cadena de Suministro Educativo
Fuente: Ortega (Díaz, 2013)

En estos modelos de Cadena de Suministro Educativo se considera al **graduado como un demandante intermedio**, como primeros usuarios que demandan enseñanza para ser profesionales, pero consideran que el usuario o demandante final o beneficiaria es la sociedad. (Ortega, 2010)

Consideraciones sobre el Modelo

Por el lado de la cadena de valor, es interesante la reconfiguración de los componentes para el caso educativo, sin embargo, la cadena integrada de suministro es útil para un enfoque más macro, pues se preocupa más en la integración de la cadena de valor reconfigurada con los flujos de proveedores y clientes, en un enfoque de procesos.

Para nuestro caso no nos parece útil este modelo, por ser poco detallado para estudiar los procesos educativos que requerimos ahora.

e) Modelo de Servucción

El concepto de SERVUCCIÓN fue creado en 1987 por Pierre Eiglier y Eric Langeard. Etimológicamente “producir” viene del latín “*producere*”, llevar adelante, hacer avanzar, hacer que exista algo que aún no existe, se trata de la creación. La palabra “servicio” está relacionado con servir y viene del latín *servitium*, que significa esclavitud. Dado que no existe una palabra para crear un servicio Eiglier y Langeard proponen la palabra **SERVUCCION**, fusionando “servicio” con “producción” para designar este proceso de creación de un servicio. (Eiglier & Langeard, 1989)

Para construir el concepto de Servucción los autores emplean la teoría de sistemas. La idea de una Teoría General de Sistemas (TGS) fue introducida por Ludwig von Bertalanffy antes de la cibernética, la ingeniería de sistemas y sus campos afines, en 1925. (Levaggi, 1999).

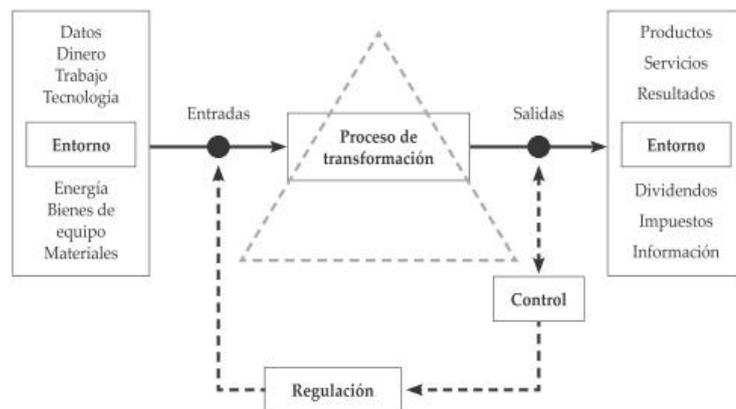


Figura 5.22 La empresa como sistema social

Fuente: Adeudima

Los sistemas tienen propiedades y que constituyen el armazón de la reflexión del servicio y la servucción:

- El sistema está constituido por elementos identificables.
- Todos los elementos están unidos entre sí.
- El sistema funciona hacia un objetivo, una finalidad.

- El sistema, sea cerrado o abierto, tiene un frontera identificable.
- El sistema funciona tendiendo a un estado de equilibrio.
- Todo cambio o modificación de un elemento conlleva, por el juego de interacciones, un cambio no directo en el resultado del sistema.

Usando la TGS para entender y representar la producción de bienes, está sería así:

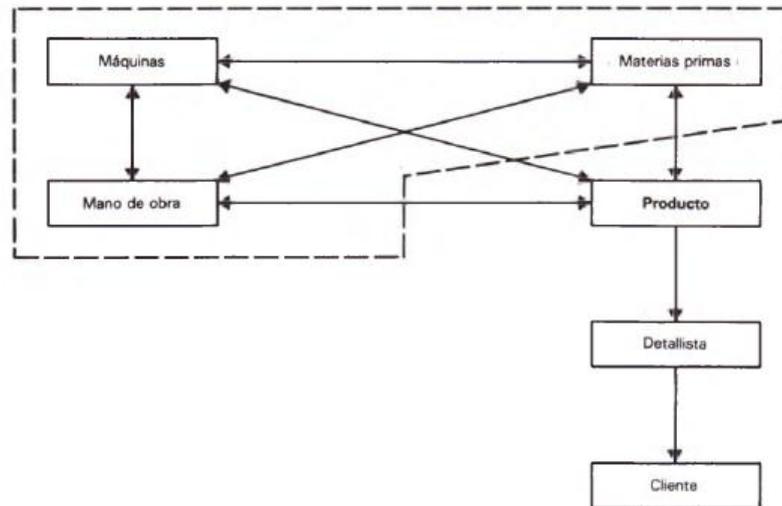


Figura 5.23. Sistema de producción de bienes tangibles

Fuente: Eiglier y Langeard, 1989

En dicho gráfico observamos que para generar el producto interactúan los insumos y el cliente recibe el producto luego de que el producto ha sido producido. En cambio, en el proceso de servucción los elementos fundamentales serían representados así:

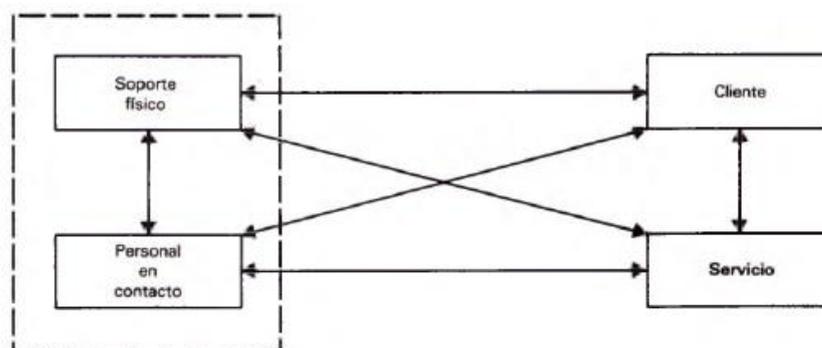


Figura 5.24 Elementos fundamentales de la Servucción

Fuente: Eiglier y Langeard, 1989

Tenemos entonces que la servucción se compone de los siguientes elementos fundamentales:

1. El **cliente**. El consumidor está implicado en la fabricación del servicio. Es un elemento primordial y su presencia es indispensable.
2. El **soporte físico**. Se trata del soporte material necesario para la producción del servicio.
Contempla dos categorías: los instrumentos necesarios para el servicio (muebles, maquinarias) y el entorno material en el que se desarrolla el servicio (escenario: locación, edificio, decorado).
3. El **personal de contacto**. Son las personas empleadas por la empresa que están en contacto directo con los clientes. En algún servicio puede no existir personal de contacto (cajero automático)
4. El **servicio**. Es el resultado de la interacción de los tres elementos de base que son el cliente, el soporte físico y el personal de contacto. Este resultado constituye el beneficio que debe satisfacer la necesidad del cliente.

Además de estos elementos fundamentales tenemos dos más:

5. El **sistema de organización interna**. El soporte físico y el personal de contacto solo son la parte visible de la empresa de servicio. Estos elementos están condicionados por la organización interna de la empresa de servicio: sus objetivos, estrategia, la gerencia, estructura, demás áreas funcionales, los jefes y resto del personal, etc.
6. **Los demás consumidores**. Los otros clientes, pues la mayoría de servicios no se ofrecen de manera individual, sino a varios clientes simultáneamente por razones de costo o características del servicio: la agencia de un banco, el aula de clases, el supermercado, una discoteca, etc. Dado que cada cliente percibe

el servicio de una manera diferente, hay tantos “servicios” percibidos como clientes lo consumen.

En resumen, tenemos un modelo de **siete elementos** que forman parte de este sistema de servucción:

- Tres elementos que son parte de la entidad que presta el servicio: el sistema de organización interna, el soporte físico y el personal de contacto.
- Dos elementos que son parte del mercado: el cliente A y el cliente B
- Dos elementos que son resultantes de la interacción de los clientes A y B con los elementos de la empresa de servicio: el servicio A y el servicio B.

Y estos siete elementos interactúan y se afectan mutuamente generando servicios diferentes para cada cliente y afectando la calidad del mismo.

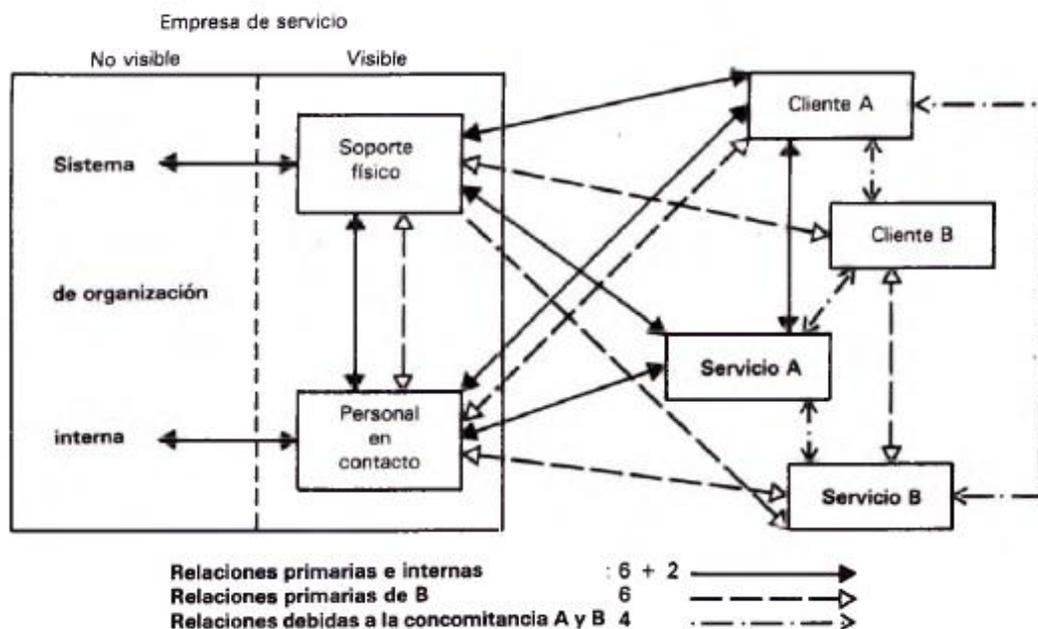


Figura 5.25. Los elementos de la servucción y sus interacciones

Fuente: Eiglier y Langeard, 1989

La espera suele ser una fuente de frustración para los clientes También esas esperas se pueden gestionar para crear valor añadido a bajo coste, se debe buscar técnicas para agilizar la atención al cliente sin hacerle esperar por largo tiempo.

Cuadro 5.2. Naturaleza del acto de Servicio

	Personas		Posesiones	
	Servicio a los Cuerpos	Servicio a las Mentes	Servicio a posesiones Físicas	Servicio a activos Intangibles
Acciones Tangibles	Transporte de pasajeros Salud-belleza Gimnasio Corte de pelo		Transp. de Carga Reparaciones Reabastecimiento de combustible Jardinería	
Acciones Intangibles		Publicidad Arte Educación Religión Concierto Información		Contabilidad Banca Seguros Programación Inversiones Asesoría legal

Fuente: Adaptado de C.H. Lovelock, 1983

2. Requiere **participación activa del cliente**, no se puede sin la presencia del cliente. Se suelen consumir paralelamente con otros clientes en simultáneo.
3. Son **Perecederos**, no son almacenables. No hay posibilidad, de que pueda ser almacenado para la venta o consumo futuro. Si no se adquiere y ocupa cuando está disponible, perece.
4. Son **Inseparables**, se consumen a la vez que se producen y dependen de las interacciones de los elementos.

El servicio no existe separado de sus proveedores. Por tanto, el proveedor del servicio necesita buscar la forma de trabajar con diferentes clientes simultáneamente y más rápido, sin que ello afecte su calidad y la satisfacción del cliente.

5. **Heterogéneos.** Puede variar la calidad para cada cliente, difícil estandarizarlo. Por depender el servicio de la persona que lo suministra, de la experiencia profesional del proveedor, de su estado de ánimo, de donde se suministra, etcétera, la empresa de servicios tendrá que tomar dos determinaciones para el control de la calidad:

- i. Invertir en la selección y capacitación del personal en contacto con los clientes y trabajar de forma sistemática con el estado de opinión de los consumidores en función de su satisfacción.
- ii. Se deberán detectar y corregir deficiencias, cuidar de la estandarización de la calidad y la diferenciación en función de la segmentación del mercado y la personalización del servicio.

Cuadro 5.3. Comparación productos vs. Servicios

<i>Producto</i>	<i>Servicio</i>
Tangible	Intangible
Elementos necesarios: Materias primas, Manos de obra, maquinarias, insumos, etc.	Interacción entre el personal, el cliente y el entorno físico
Puede almacenarse	No se almacena
Para ponerlo a disposición del cliente es necesario venderlo	Si no hay cliente, no hay servicio
Interacción planeada con anticipación y precisión.	Se planifica con el mismo rigor que los productos tangibles.
	La producción y el consumo se dan al mismo tiempo
	El valor se produce en la interacción
	Dificultad para establecer estándares de calidad

Fuente: Esteves, 2011

Estas características hacen también difícil medir la calidad del servicio.

Las empresas de servicio organizan sus estrategias en razón a las características del servicio que prestan. En el cuadro 5.4 se aprecian las estrategias que se desprenden de las características del servicio.

Cuadro 5.4. Estrategias según las características del servicio

Características	Autores	Estrategias de las empresas de servicios	Implicaciones para la gestión de marketing
Intangibilidad	Grande (1996)	Reducción del riesgo percibido para los consumidores	* Diseño del entorno físico. * Proporcionar garantías. * Emplear mensajes verbales y no verbales. * Cuidar el aspecto de las personas. * Utilizar tecnología.
	Kotler (1997)	Tangibilizar lo intangible para evidenciar calidad en el servicio	* Diseño del lugar. * Cuidado del aspecto de las personas. * Equipamiento utilizado. * Material de comunicación existente.
	Solanelles (2003)	Mejorar la confianza del cliente	* Aumentar la tangibilidad del servicio. * Enfatizar en el beneficio del servicio. * Emplear marcas comerciales. * Utilizar personajes célebres y líderes de opinión.
Inseparabilidad	Kotler (1997)	Desarrollo del personal	* Aprender a trabajar en grupos mayores sin afectar la calidad y la satisfacción al cliente. * Aprender a trabajar más deprisa. * Preparar a más personas y desarrollar la confianza de los clientes.
Heterogeneidad	Kotler (1997)	Asegurar el control de la calidad	* Invertir en una buena selección del personal y en su formación. * Estandarizar el suministro del servicio a través de una buena organización. * Medir la satisfacción del cliente a través de sistemas de quejas y sugerencias e investigaciones con clientes.
	Rivero y Rodríguez (2001)	Medidas en pos de la calidad	* Cuidadosa selección y capacitación del personal. * Ofrecimiento de incentivos a los empleados para que sean más responsables con los clientes.
	Solanelles (2003)	Control de la calidad	* Invertir en selección y capacitación del personal en contacto con los clientes. * Trabajar de forma sistemática con el estado de opinión de los consumidores en función de su satisfacción.
Perecederabilidad	Sasser (1976)	Mayor ajuste entre demanda y oferta	* Establecer precios diferenciales. * Utilizar personal part-time para atender las horas punta. * Incrementar la participación del consumidor.

Fuente: Díaz y Pons, 2009

Más precisiones del Modelo de Servucción.

Resumamos y precisemos los puntos importantes que se desprenden del modelo de servucción o generación de servicios:

- La servucción es un sistema, y por ello debe pensarse en todos sus elementos y sus interacciones.
- La planificación de la servucción puede y quizás a veces es más compleja que la producción de bienes. La concepción y la realización de la servucción requiere imaginación, rigor y precisión.

- El objetivo del sistema de servucción es la satisfacción de las expectativas y necesidades del cliente, este punto no debe soslayarse.
El resultado u output debe definirse con precisión
- Hay que tomar decisiones claras de todos los elementos controlados por la empresa, en particular los elementos de servucción que están en contacto con el cliente: personal de contacto y soporte físico.
- Deben definirse con anticipación las relaciones e interacciones de todos los elementos, de modo que ello facilite la obtención del resultado buscado.
- Gestión de flujos. Es una de las responsabilidades más importantes del gerente de la servucción. Debe cuidarse de minimizar las colas y demoras y obtener un flujo fluido de los clientes.

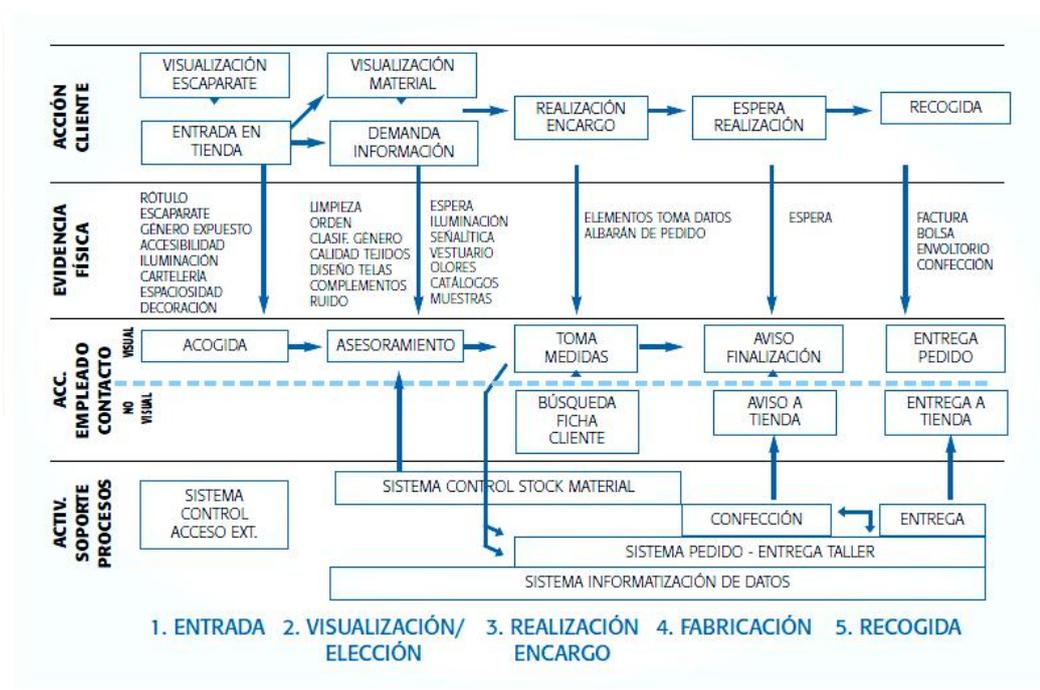


Figura 5.27. Ejemplo de Diagrama de Proceso de un servicio de camisas
Fuente: Cabot, 2005

- Los clientes se afectan unos a otros y eso puede alterar la calidad del servicio. Por ello es importante a tomar en cuenta la segmentación de los clientes en función a sus necesidades, deseos y expectativas.
- La **capacidad del soporte físico** debe decidirse con anticipación, principalmente porque:
 - a. es físicamente limitada,
 - b. como los servicios no se almacén sino se brindan en el momento, la capacidades máximas son muy importantes, en la medida que se atiende a un punto cerca de la capacidad máxima (óptimo económicamente) la percepción de calidad para el cliente se deteriora.
 - c. hay que conocer bien el mercado local, su volumen, estacionalidad y el de la competencia.

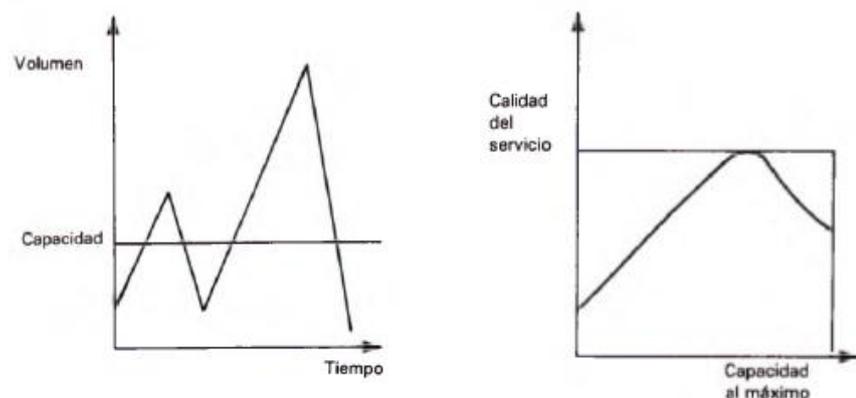


Figura 5.28. Capacidad y estacionalidad y Calidad y capacidad
Fuente: Eiglier & Langeard, 1989

- **Descentralización y desarrollo de redes.** Dada la presencia activa del cliente en el sistema hay que instalar físicamente unidades de servucción cerca del lugar del cliente. Cada unidad atiende a un mercado local.

No debe buscarse ampliar la capacidad de una unidad de servucción, sino de instalar otras unidades de servucción nuevas donde el cliente está.

Generar cadenas o redes. Esta lógica es contraria al de la producción de bienes, la servucción no puede estar concentrada. Esta tendencia se observa que se aplica en los servicios educativos.

- Como la producción del servicio se da simultáneamente con el consumo, ello elimina los “mecanismos de filtraje de la calidad” (E. Sasser citado por Eiglier y Langeard). Se recomienda el uso de círculo de calidad y personal empoderado que haga las cosas bien a la primera.

Participación del Cliente en la Servucción

El modelo de Servucción permite entender mejor el rol del cliente o usuario participando en la generación del servicio.

El modelo de servucción permite entender que el cliente siempre participa en la generación del servicio, en diferente grado, sea de manera más activa o menos activa. En un extremo podemos tener por ejemplo los sistemas de autoservicio donde el cliente tiene un rol mayor. Tenemos el caso donde el cliente se comporta como productor del servicio. Por ejemplo, si el cliente compra un mueble desarmado (como de la marca sueca IKEA) será él quien tendrá que ensamblarlo.

También podemos considerar los servicio educativos, ya de por si el alumno-cliente debe hacer un considerable esfuerzo físico y mental de aprendizaje, pues aquí se busca que él mismo sea el recurso transformado en el proceso educativo, para obtener un incremento de sus conocimiento, capacidades y competencias como resultado.

Eiglier y Langeard nos explican la justificación de la participación tan activa, sea espontánea o sea incentivada por la propia empresa de servicios. La justificación es doble: (a) una económica, y (b) la otra razón es de marketing.

La explicación económica no requiere mayor explicación, en muchas actividades de servicios los gastos de personal exceden el 50% de los costos del servicio. En los servicios educativos debe ser quizás mayor que ese porcentaje.

En algunos servicios la justificación puede ser por razones de marketing, pues al darle mayor participación al cliente puede ayudarle a aumentar su satisfacción cuando ello acrecienta su autonomía y reduce sus incertidumbres. Esto supone que el cliente prefiere participar activamente pues considera que así el servicio y su beneficio que obtenga será mayor que si asume un rol más pasivo. Por ejemplo, una persona puede tomar un tour tipo turismo de aventura, solo podrá disfrutarlo en la medida de una participación muy activa.



Figura 5.29. Cuatro combinaciones de participación del cliente
Fuente: Eiglier & Langeard, 1989

Eiglier y Langeard nos comentan el caso cuando Boucicaud inventó el gran almacén detallista, combinando dos prácticas inusuales en su época: la entrada libre y los precios anunciados. El cliente circulaba por la tienda libremente,

pararse, mirar los precios, pedir un vendedor o irse. La idea del desarrollo de concepto no era la economía, sino se buscaba que el cliente experimente **mayor autonomía** y ello le genere satisfacción. (Eiglier y Langeard, 1989)

En la figura 5.29 vemos que la empresa de servicios deberá ubicarse en uno de estos cuatro cuadrantes, donde se combina el nivel de participación del cliente con el grado de implicación del personal de contacto que lo atiende. En el caso de los servicios educativos, éstos se ubican en algún lugar del **cuadrante IV**, dependiendo del tipo de servicio educativo.

Por ejemplo, si alguien toma clases particulares en casa, el personal de contacto, el docente, deberá tener una mayor implicación, al igual que el cliente. Por otro lado, si uno hace uso de algún servicio estatal, muy burocrático, probablemente estará ubicado en el cuadrante II, bien hacia fuera.

Cuando se diseña la participación del cliente hay que tener en cuenta el entorno que lo va a acoger, puede variar por razones culturales, con las características del cliente y la **relación de dominación** que exista entre el cliente y la empresa que ofrece el servicio.

La manera de comportarse de los clientes puede variar considerablemente según la cultura de la que están colectivamente impregnados. Reacciones de disciplina, solidaridad, individualismo o agresividad depende del medio cultural y/o la cultura de su actividad económica en particular. (Eiglier & Langeard, 1989)

Con el tiempo las actividades se van moviendo dentro de los cuadrantes, por ejemplo, ciertas actividades se han movido hacia el autoservicio, como el transporte aéreo, pasando del cuadrante III a I.

También las características de la situación del servicio predominan sobre las del consumidor. Los servicios de mucha frecuencia o de larga duración crean oportunidades para un aumento de la participación.

La participación del cliente podría ser de manera física, intelectual y/o afectiva.

Participación Activa y Alta Dominación

Tenemos interés en el modelo de Servucción pues nos clarifica el rol del cliente en la construcción del servicio, y también nos indica los diversos grados de participación del cliente: de muy pasivo a muy activo.

Sin embargo hay que hacer notar que en los servicios también hay una relación de dominación entre la empresa y el cliente: hay servicios donde el cliente domina a la empresa de servicios (un hotel de lujo) y en otros servicios es viceversa, la empresa domina al cliente (un hospital público, una institución educativa)

Esto lo podemos ver graficado en la figura siguiente:

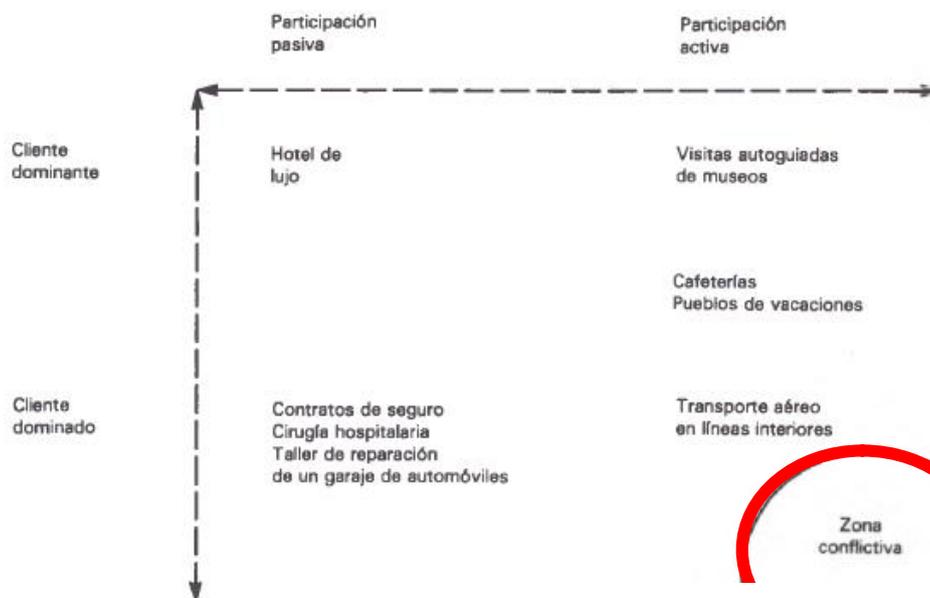


Figura 5.30. Dominación y Participación
Fuente: Eiglier & Langeard, 1989

¿Por qué la empresa de servicios puede dominar al cliente? Eiglier y Langeard nos indican que las causas más frecuentes son: la falta de elección, la urgencia, o la elevada competencia profesional sobre el cliente (por ejemplo, un médico).

El problema de buscar que los clientes o usuarios asuman un papel activo y a la vez la empresa de servicios trate de dominar en exceso al cliente solo podría conducir a un conflicto.

El problema no está en si el cliente debería participar mucho o poco, por razones económicas y de marketing se fomenta la participación del cliente, (en la educación superior, por ejemplo) pero hay que tener cuidado de mantener una política de equilibrio, ni cliente dominado, ni cliente dominante, una relación equilibrada.

Suponer que la participación activa del cliente significa que sea dominado por la empresa de servicios (por ejemplo, subir pensiones educativas sorpresivamente, imponer reglas arbitrarias, y actos arbitrarios) puede dañar las relaciones con el cliente y socavar la confianza con la empresa de servicios.

La base de una fidelidad activa es mantener con el cliente una **relación equilibrada** sin efecto de dominación de uno u otro lado, reconocer la función del cliente en la realización del servicio, acrecentar su participación para compartir con él la mejora de productividad así conseguida y desarrollar su autonomía, para informarle honestamente de los problemas de funcionamiento de la servucción y de los esfuerzo hechos para resolverlos (Eiglier & Langeard, 1989)

Finalmente, sobre este punto, a la participación más activa del cliente en el servicio no puede tener éxito sin un proceso de educación, es decir, hay que educar al cliente y también al personal de contacto para que la participación más activa del cliente o usuario tenga el éxito deseado.

f) Aplicación de un Modelo para la USB.

Con lo expuesto ya podemos tomar las decisiones sobre qué modelo de los expuestos se ajusta mejor para nuestro objetivo de mejora de la calidad en general y calidad educativa en particular.

El modelo de servucción, por la claridad de centrar el rol de la participación del cliente o usuario en la propia generación del servicio es el mejor enfoque para entender las relaciones de los distintos elementos que componen el sistema Institución Educativa.

Así mismo, el enfoque general de gestión de procesos, con la aplicación específica de la norma ISO 9001 y sus guías normas IRAM 30000 e IWA 2 permiten completar el modelo a aplicar en una institución educativa como la USB.

El Cliente es Parte de la Construcción del Servicio

La característica quizás más importante del servicio y que el modelo de servucción permite destacar es que **el cliente es parte de la construcción del servicio**, no se puede dar sin él y su interacción con los otros elementos del modelo se afecta la calidad del servicio.

Esta idea de la participación del cliente o consumidor del servicio en el proceso es lo que permite ahora entender porque el modelo usual de gestión de procesos educativos, aplicado en el ISO 9000 tiene **dificultad de adaptarse** conceptualmente.

Lo podemos graficar progresivamente de este modo:

1. A diferencia de la producción de bienes tangibles, donde se transforman recursos físicos en los servicios **el output es el mismo cliente con el servicio consumido**, el cliente es insumo, participa en la elaboración del servicio y es el resultado del servicio consumido.



Figura 5.31. Servucción visto como proceso

Fuente: Ferraro, 2013

2. Pero además, el cliente es parte de la generación misma del servicio. Entonces podemos entender que el proceso educativo de transformación sería el enfoque de la servucción, de este modo

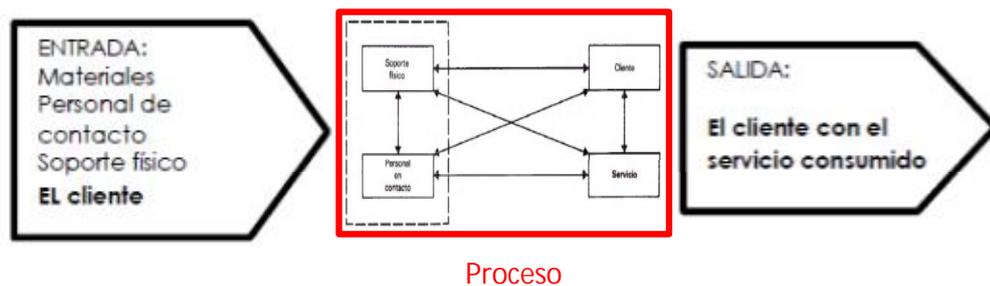


Figura 5.32. Integración de modelos

Fuente: elaboración propia

3. Aplicando el enfoque de servucción en combinación con el enfoque de procesos del ISO 9000 para los servicios educativos, podemos integrarlos gráficamente como en la figura 5.33.

Como vemos el cliente, específicamente el usuario o educando es el elemento central en todos los componentes del modelo.

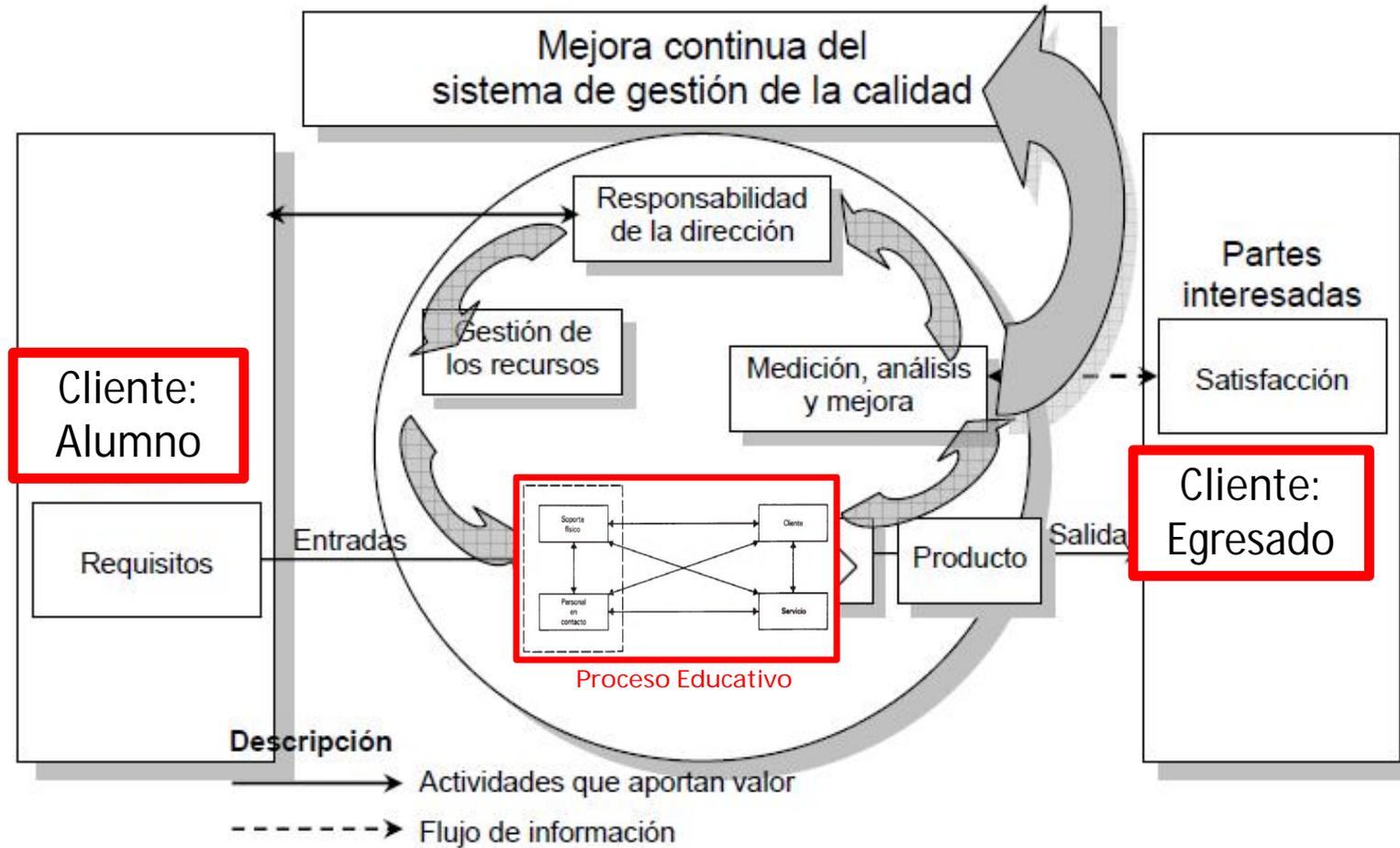


Figura 5.33. Integración del modelo de proceso ISO9000 y Modelo de Servucción

Fuente: elaboración propia

Aquí ya podemos **resumir y simplificar algunas ideas clave** para la mejora de la calidad en la universidad, hasta donde hemos avanzado el modelo conceptual:

- a) **Requisito: Intervención en el input.** El alumno-cliente es el insumo que debe ser nivelado en sus habilidades y requisitos mínimos de competencia en matemáticas, comprensión de lectura y técnicas de estudio eficaces.

- b) **Meta principal: Empleabilidad en el output.** También el alumno como egresado del proceso educativo es el resultado u output, que para nuestro caso deberemos medir su satisfacción en la medida de que logre desarrollar su empleabilidad vía competencias específicas y genéricas.

Considerar como meta de calidad el grado de empleabilidad del egresado – como factor más relevante- permite alinear las distintas definiciones de calidad educativa, tanto del ámbito académico, como del ámbito empresarial; además permite que clarificar la medición de satisfacción del egresado en el largo plazo, con la satisfacción de los intereses de la sociedad.

- c) **Método: Participación activa del alumno.** El alumno (y la interacción con otros alumnos) como elemento clave del proceso educativo. El modelo de Servucción nos aclara el rol que cumple el cliente-alumno y su interacción con los otros clientes (compañeros), los cuales pueden mejorar los procesos educativos. Además sabemos que debemos incrementar la participación activa sin caer en una dominación sobre el cliente que erosione su confianza.

Para la empleabilidad, se requieren el desarrollo de competencias específicas (de cada carrera) y competencias genéricas. El desarrollo de las competencias genéricas o blandas, pueden conseguirse con actividades dentro y fuera del aula, a través de una mayor interacción en los componentes del sistema.

- Las competencias cognitivas, específicas, técnicas e instrumentales de la carrera particular deberá conseguirse vía una reorganización radical de la currícula y con el empleo de métodos de enseñanza y aprendizaje activo.

- Las actividades de apoyo al desarrollo de competencias genéricas, fuera del aula o co-curriculares podrían desarrollarse de manera participativa y grupalmente. Hay varios métodos que vamos a revisar más adelante.

VI) Mejora de Calidad Educativa de los Componentes del Modelo

En este capítulo, vamos a incorporar una serie de ideas y propuestas de cómo podríamos mejorar los distintos componentes del modelo planteado, habría que desarrollar más y mejor las ideas propuestas para generar el debate de la mejora integral de la calidad en todo el modelo planteado.

Dado el objetivo propositivo de brindar ideas y sugerencias, este capítulo está redactado de manera menos académica y más especulativa. Como es el capítulo más extenso, muestro primero los componentes del modelo y los temas que se van a desarrollar:

a) Componente cliente-usuario-alumno

1. Mejoras en el input del modelo, admisión y nivelación.
 - 1.1. Admisión y nivelación
 - 1.2. Técnicas y Metodología de Estudio
2. Reorientación en el Output, mejora de la empleabilidad y competencias del egresado.
 - 2.1. Emplear las experiencias de definición de competencias
 - 2.3. Reforma curricular y empleabilidad
 - 2.3. Otras mejoras de empleabilidad
3. Participación del cliente-alumno en los procesos educativos.
 - 3.1. Creación de un programa de desarrollo de competencias genéricas (DCP)
 - 3.2. Adaptación de Círculos de Calidad para Estudiantes (CEE)
 - 3.3. Programa de Monitores de la Calidad (MC)

b) En los otros componentes del modelo

1. El servicio educativo
 - 1.1. Planificación, diseño y desarrollo.
 - 1.2. Reforma curricular y competencias.
 - 1.3. Sobre las tesis de investigación
 - 1.4. Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación

2. El personal de contacto
 - 2.1. Calidad pedagógica
 - 2.2. Capacitación docente
 - 2.3. Otros personal administrativo
3. El soporte físico - infraestructura
4. La organización interna
 - 4.1. La gestión directiva
 - 4.2. La gestión de los recursos
 - 4.3. Medición, análisis y mejora, indicadores de eficacia

Trataremos distintas propuestas de mejora a nivel de cada componente del modelo planteado.

a) Componente Cliente-Usuario-Alumno

Según hemos clarificado en nuestro modelo, el cliente / usuario simultáneamente (1) es el input como postulante admitido, (2) es el output como egresado capacitado y (3) a la vez participa activamente en los procesos que construyen el servicio educativo.

Vamos a considerar cada una de estos roles por separado.

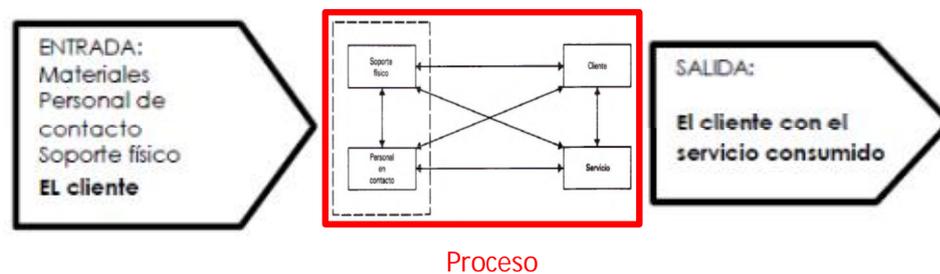


Figura 6.1. Modelo de Procesos + Servucción

Fuente: elaboración propia

1. Mejoras en el Input.

Como hemos mencionado se requiere intervenir en el insumo de recursos humanos, de modo que los postulantes a ser admitidos reúnan los requisitos mínimos para que la USB pueda cumplir con su misión educativa. Esto supone necesariamente tener que nivelar y completar las calificaciones ausentes o deficitarias en dichos estudiantes a ser admitidos.

1.1 Admisión y Nivelación

Dado que el problema en este caso proviene de las deficiencias de la educación secundaria, si la USB está empeñada en cumplir su misión, entendida ahora en términos de empleabilidad de los egresados, deberá realizar un proceso de admisión de postulantes en las que debe medirse ciertas habilidades y aptitudes, enumeremos:

- a) El nivel real en habilidades en **matemáticas, lenguaje y comprensión de lectura**.
- Además debe incluirse alguna medición de **inteligencia cognitiva**, puede ser una prueba rápida como las pruebas Wonderlic, que son muy breves y efectivas. En todo caso se debe fijar un mínimo de "normalidad", que nos asegure que la persona puede aprender a aprender en su paso por la universidad.
- b) Alguna **medición general de personalidad**, como el Test de las 5 Grandes Dimensiones, que permite dar una pista de rasgos que favorecen la aparición de liderazgo (extroversión, apertura y meticulosidad). Esta prueba es muy importante para los procesos participativos que se explicarán más adelante.
- c) Acompañar un **test vocacional** para verificar si la carrera que escoge es la correcta, esto se puede medir con el test RIASEC de Holland, por ejemplo.
- d) Algún **otro test psicológico** que permita medir disfuncionalidades y poder separar claramente a los que no estén calificados para la vida universitaria.

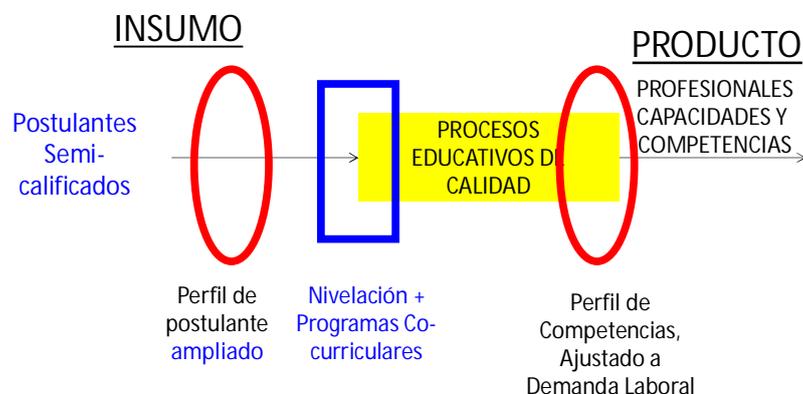


Figura 6.2. Filtrado y nivelación para la calidad mínima

Fuente: elaboración propia

Por más permisiva que vaya a establecerse la admisión de los postulantes a ser aceptados, de todos modos la USB debe hacer las mediciones sugeridas, de modo de poder **determinar la brecha o gap existente** contra los requisitos adecuados de un buen postulante. La tolerancia hacia la brecha debe evaluarse caso por caso. Idealmente deberá realizarse entrevistas personales en los casos que sean dudosos y necesarios.

Es decir, el rango de tolerancia en el déficit de competencias mínimas, definida cuantitativa y ex-profesamente por la USB, se convertirá en **la brecha que deberá cubrir la institución con capacitación y entrenamiento** de los recién admitidos.

El grado de permisividad o tolerancia de la amplitud de la brecha respecto a los requisitos que debería reunir un hipotético buen postulante, implica para la USB un serio compromiso de capacitar al recién admitido en el plazo más breve posible.

Así mismo, los postulantes que no lleguen al mínimo establecido, éticamente no deberán ser admitidos como alumnos.

Para los postulante admitidos con **déficit de competencias mínimas en matemáticas, lenguaje y comprensión de lectura**, lo usual es hacer pasar a una especie de Academia de Preparación o Ciclo Cero, según se interprete si han ingresado o no de una manera condicional.

Esto significa que los exámenes de admisión deben ser adecuadamente programados con anticipación, y realizados con la debida antelación para cumplir con este periodo de nivelación y capacitación antes del comienzo del primer ciclo.

Dada la resistencia de muchos jóvenes hacia las matemáticas, fruto de la falta de estimulación amigable temprana en la vida escolar, recomendaría el empleo de métodos con mayor ingenio y uso de **métodos recreativos** para la nivelación en razonamiento matemático. Por ejemplo, hay técnicas

como Matemáticas Rápidas, que son trucos para mejorar la habilidad del cálculo matemático mental (Julius, 1994), y numerosos libros de Matemáticas Recreativas (Perelman, 1968) (Holt, 1986), Ludopatía Matemática (Mataix, 1991) y así por el estilo.

En enfoque de la enseñanza es muy importante. Además del aspecto lúdico y recreativo también se puede agregar el componente competitivo y deportivo, con premios para los primeros puestos, como estímulo en el aprendizaje de estas habilidades básicas en matemáticas, lenguaje y comprensión de lectura.

1.2. Técnicas y Metodología de Estudio – Aprender a Aprender

En mi opinión, no se trata solo de cubrir los déficits académicos mínimos en aptitud matemática y verbal, sino hay que ir más allá en esta nivelación y buscar otro grave déficit de la educación secundaria. Hay que desarrollar la competencia de **aprender a aprender**, la cual debe comenzar por el aprendizaje de comprobadas metodologías y técnicas de estudio.



Como Álvarez & Fernández (1995) explican con claridad, así como para cortar exitosamente un palo con la ayuda de una navaja se requiere que la navaja esté bien afilada y que se domine las técnicas de cortar, de manera similar funciona el arte de estudiar: la capacidad de concentración es la navaja y se requiere el dominio de las técnicas de estudio (captación de conceptos, comprensión, estructuración, memorización)

Por tanto recomiendo como materia clave y vital para la primera competencia a desarrollar, la incorporación de la enseñanza masiva o progresiva de **Metodologías** o **Técnicas de Estudio** (se usan ambos nombres en el mercado educativo) de manera obligatoria en este ciclo cero y/o a partir del primer ciclo de los estudios universitarios.



Figura 6.3. Talleres gratuitos municipales en España

Fuente: Internet

El objetivo es enseñar al estudiante el dominio de las técnicas básicas del estudio y el aprendizaje efectivo, con los cuales pueda luego **aprender a aprender** y a planificar y organizar sus actividades. Estas técnicas y metodologías de estudios comprende temas como:

- a. Concentración
 - b. Memoria
 - c. Lectura Veloz
 - d. Lectura Comprensiva
 - e. Métodos y Estrategias de Estudio
 - f. Elaboración de Esquemas, Fichas, Mapas Mentales
 - g. Planificación y Organización del Tiempo
 - h. Elaboración de informes
 - i. Oratoria – Exposición de informes
- Más habilidades de cómputo en Word y Excel

Muchas de estas técnicas son enseñadas en institutos privados especializados como el **ILVEM Perú** y **Técnicas Americanas de Estudio** (principalmente lectura veloz).

En 1959 la educadora norteamericana Evelyn Nielsen Wood (1909-1995) creó y desarrolló el método de lectura veloz para aumentar de 2 a 5 veces la velocidad manteniendo la retención y comprensión (ella leía a la velocidad increíble de 6000 palabras por minuto), descubriendo que el lector más rápido era también más efectivo comprendiendo lo leído; la velocidad se aumenta entrenando la vista y eliminando la subvocalización.

Ella y su esposo crearon un negocio, **Reading Dynamics**, el cual actualmente está en manos de PARK University Enterprises, Inc., una división de la **Universidad de Park** en Kansas, propietaria de 42 campus en 21 estados de los EE.UU., educando a 25,000 estudiantes por año; también existen unos 150 locales en EE.UU. donde se enseña el seminario *Evelyn Wood Speed Reading Dynamics* (Wikipedia).

En el Perú el instituto pionero fue ILVEM por los años 60s. Este instituto ILVEM proviene de Argentina y según su propio relato en su página web “*dos jóvenes hermanos, Arnaldo Mario Krell y Horacio Alberto Krell, fueron los pioneros, creadores y fundadores del instituto, la marca y el método Ilvem*”. No sabemos su relación con el método de Evelyn Wood (pero imagino que sus descubrimientos fueron conseguidos estudiando el libro y técnicas de Evelyn Wood). Según su página web, sus áreas educativas de ILVEM actualmente son: Informática Aplicada - Idiomas - Técnicas de Estudio - Metodología Intelectual - Marketing Digital – Taquigrafía – Ortografía y Redacción.

Hay que considerar que ILVEM es una franquicia internacional con 3 sedes en Perú y funciona en 20 países. La franquicia de ILVEM representa una inversión de unos US\$20,000.= (Pág. web Ilvem Perú)

Hace tiempo conocí docentes calificados en los métodos de ILVEM que enseñaban de manera independiente, fuera del instituto, solo evitaban usar la marca ILVEM en sus materiales impresos para no tener problemas. Por tanto, es posible encontrar docentes independientes calificados para organizar cursos más económicos.



Figura 6.4. Aviso publicitario de verano de ILVEM

Fuente: Pag. web de ILVEM Perú

Hay otro instituto conocido, **Técnicas Americanas de Estudio**; según su página web afirma tener 28 años en el mercado, con 3 locales en el Lima, 2 en provincias y franquicias en Colombia, Ecuador y México en América Latina. No se sabe de dónde procede, pero afirma ser una organización internacional con 50 locales en el mundo. Emplea métodos virtuales y por correspondencia, con una clase presencial a la semana.

Existe además el instituto **Nueva Acrópolis**, especializado en temas filosóficos, y donde también brindan exitosamente cursos para adultos y niños similares a ILVEM, pero aparentemente sin contar con una franquicia, aunque esta organización pertenece a una red internacional.

En el Perú Nueva Acrópolis tiene 31 sedes a nivel nacional. Se especializan en el desarrollo de determinadas competencias genéricas: Administración de tiempo, Técnicas de Estudio, Liderazgo, Inteligencia Emocional, Oratoria. Concentración, Memoria, Razonamiento Lógico Matemático, Trabajo en Equipo, etc. A modo de referencia, el curso de Lectura Veloz para adultos de 6 clases cuesta S/.350 soles más S/. 25 de matrícula.



Técnicas de Estudio

Adultos

Aprende a estudiar de manera más rápida y ordenada. Obtendrás nuevas habilidades, técnicas y hábitos de estudio para lograr mejores resultados, organizar mejor tu tiempo y disfrutar aprendiendo.

Temario:

- Organización de estudios
- El proceso de estudio
- Técnicas para una mejor comprensión: lectura exploratoria, subrayado y anotación al margen
- Ordenadores gráficos del estudio: Esquemas y mapas mentales
- Ejercicios de agilidad mental Autoestima y autoconfianza para los estudios

Suscríbete al Boletín [+](#) Share [f](#) [t](#) [e](#)

Figura 6.5. Nota publicitaria de Nueva Acrópolis

Fuente: Pág. web de Nueva Acrópolis

En realidad estos cursos no son baratos y son consumidos principalmente por personas de estratos medios altos y altos como una manera de mejorar su rendimiento universitario o para prepararse previamente al estudio de cursos de maestría, o para que sus hijos los tomen como cursos vacacionales de verano.

También existe competencia en otros sectores socioeconómicos. Muestro una página web de un instituto **Lectura Perú**, donde publicita clases de Lectura Veloz y Técnicas de Estudio en el distrito de Los Olivos (Lectura Perú: El Mundo Mágico de la Lectura) con un curso superintensivo de 4 semanas, dos días a la semana, de 2 horas cada día a S/. 270 soles.

Dudo que pague franquicia alguna y debe haber sido fundada por algún ex-docente de ILVEM u otro instituto.

En los cursos de **Lectura Perú** aparece esta información en su Pág. web:

- *Es súper intensivo (dura un mes, con una frecuencia de dos veces por semana)*
- *Todas las clases son talleres, es decir, práctica al 100% desde la primera clase.*
- *Materiales de trabajo seleccionados: en cada sesión se entrega un cuadernillo de trabajo de 12 páginas y su desarrollo es completo durante cada sesión.*

- Desde la primera clase podrás observar que la técnica que utilizamos es efectiva al desarrollar tu velocidad lectora, sin descuidar la comprensión y retención del texto.
- -Profesores especializados en Lectura de Alto Rendimiento que son conferencistas nacionales e internacionales en el tema.
- -Grupos de 10 alumnos como máximo y ambientes cómodos.
- -Trato agradable y preferencial.
- Certificación con el 80% de asistencia
- Diploma e informe final.
- Pago único: s/. 270.00 soles (incluye todos los materiales, certificación y diploma)



Figura 6.6. Nota publicitaria de Lectura Perú

Fuente: Pág. web de Lectura Perú

Sobre esta capacitación en Técnicas de Estudio y desarrollo de las competencias genéricas que envuelve, planteo que el Grupo CEPEA debería evaluar estas alternativas no excluyentes:

- La posibilidad de ingresar a esta rama de la enseñanza de cursos de extensión de manera empresarial y como fuente de ingresos adicionales, quizás para el Instituto Cepea, lo que podría generarse una importante sinergia con la Universidad al ofrecer esta capacitación co-curricular para los alumnos, a un costo muy menor.
- Contratar docente(s) especializado en técnicas de estudio para capacitar a los postulantes recién admitidos en la universidad, y

- (c) Además sugiero capacitar –convenio de por medio- a un grupo seleccionado de alumnos con mucha calificación cognitiva, con miras a capacitarlos y convertirlos progresivamente en instructores de prácticas al servicio de la Universidad para la enseñanza y entrenamiento en técnicas de estudio de los programas de actividades co-curriculares.

Esta opción de formar jóvenes como Monitores de la Calidad se explicará en la sección referida a las modalidades de educación cooperativa y participativa.

2. Reorientación en el Output. Mejora de la empleabilidad y competencias del egresado.

Se ha clarificado que la meta más importante que debe emplearse como una medida de la satisfacción del cliente y como cumplimiento de la misión de la USB debería ser la **empleabilidad** del egresado.

En el capítulo IV se ha tratado este concepto de Empleabilidad como la probabilidad del egresado para acceder a un adecuado puesto de trabajo, poder mantenerse en él y poder avanzar y ascender en su carrera profesional.

También hemos explicado que esta empleabilidad se sustenta en el desarrollo en el alumno -durante su vida universitaria en la institución educativa superior- de las competencias específicas (de la carrera particular), así como de las competencias genéricas (claves, blandas, transversales, etc.) que incrementan dicha potencialidad profesional.

2.1. Emplear las Experiencias de Definición de Competencias

En capítulo previo se han explicado diversos intentos y procesos seguidos en Europa y América Latina, para determinar dichas competencias con la participación de alumnos, graduados, docentes y empresas.

A pesar de todas las críticas que hay acerca de estos enfoques menos académicos y más orientados hacia el mercado laboral y necesidades de las empresas, el Proyecto UE Converte y el Proyecto Tuning en América Latina han desarrollado perfiles, en términos de competencias genéricas y específicas, incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos en varias áreas académicas. Estas experiencias pueden aplicarse al caso de la USB, adaptando los medios que sean necesarios.

De las largas listas de veintitantas competencias habría que priorizar quizás **una docena como principales y las demás como secundarias**. Esto debe

ser motivo de un breve pero intenso debate interno entre las autoridades de las Carreras Académicas de la USB.

2.2. Reforma Curricular y Empleabilidad.

Esta **empleabilidad** debe verse también dentro del proceso de **reforma curricular**, que permita que la currícula de asignaturas consiga cubrir el desarrollo de las competencias definidas en el perfil del egresado buscado.

Más mediciones de satisfacción

Además de considerar la empleabilidad el indicador más importante tanto de la satisfacción del cliente interno en su conversión en egresado (output de los procesos educativos), como de la satisfacción del usuario final externo (los empleadores), **también habrá que medir el grado de satisfacción durante los procesos educativos (delivery)**, empleando y adaptando cuestionarios como el **Servqual**, que parecen ser más adecuados para medir el gap o brecha de calidad contra las expectativas del usuario. Esto fue explicado en el capítulo III, sección C.

2.3. Otras Mejoras de la Empleabilidad

Podemos mencionar también que adicionalmente se puede mejorar complementariamente la empleabilidad del alumno utilizando mecanismos o técnicas secundarias al desarrollo de las competencias del perfil profesional aprobado. Estos elementos están orientados a aumentar las probabilidades del encuentro egresado-empresa, así como mejorar la efectividad y el impacto de su imagen personal. Menciono algunas ideas a modo de ejemplo:

- **Ferías Laborales.** Algunas universidades, como la U. de Piura o la Universidad San Marcos, organizan ferias laborales en sus campus invitando a empresas importantes peruanas y extranjeras, el objetivo es que los estudiantes sepan qué ofrece y qué necesita el mercado laboral, además

cuáles son los procesos de selección que utilizan. Indirectamente también promociona a la universidad con las empresas empleadoras.

Más de 20 empresas participarán de la III Feria Laboral

(Piura).- Las empresas, nacionales y extranjeras, que operan en nuestro país presentarán sus programas de prácticas y oportunidades de empleo para nuestros estudiantes (de 7° ciclo en adelante) y graduados.

Por Dirección de Comunicación. 12 septiembre, 2012



(Piura).- **La Universidad de Piura** realizará el viernes 14 de setiembre la III Feria Laboral – Job UDEP 2012 desde las 9:00 am hasta las 6:00 pm. Participarán más de 20 empresas, nacionales y extranjeras, que operan en nuestro país, las cuales se darán cita en la playa 2 del Campus Piura de la UDEP.

Figura 6.7. Difusión de Feria Laboral UDEP

Fuente: Pág. web de UDEP

V FERIA LABORAL 2013

V Feria Laboral 2013

26 Y 27 de Septiembre del 2013
Organiza OGBU - Oficina de Servicio Social
Coorganizador - Biblioteca Central

Participa en este gran evento y conoce las oportunidades de empleo que te ofrecen las mejores empresas del país. Infórmate como postular a cada una de ellas. Habrán premios y Sorpresas.

26 y 27 de Septiembre del 2013
9:00 am. a 5:00 pm.
Sótano de la Biblioteca Central

Informes e inscripciones:
Oficina de Servicio Social (Espalda del Comedor de CU)
Tel: 619-7000 anexo 7525/7526
Envía tu CV a: bolsayempleo@hotmail.com

INGRESO LIBRE



Para mayor información sobre las Oportunidades que brindará la V FERIA LABORAL se adjunta los documentos de lo que fue la IV FERIA LABORAL y las EMPRESAS PARTICIPANTES de este año, en estos documentos se apreciará las oportunidades que ofrece tal evento para beneficiarle en la búsqueda de Trabajo.

Figura 6.8. Difusión de Feria Laboral UNMSM

Fuente: Pág. web de UNMSM

- **Manejo de las entrevista de selección.** Existen cursos de orientación para salir airoso en entrevistas de trabajo, en español o en idioma inglés.

- **Marketing personal y Administración de las Impresiones.** Hay institutos que dan cursillos para la mejora de la imagen y el marketing personal. Técnicamente se conocen también como Administración de la Impresión, que permiten incrementar la probabilidad de éxito en encuentros interpersonales.
- **Adecuada preparación de hojas de vida.** Hay cartillas de recomendación de cómo elaborar con eficiencia un buen CV, además adecuando la presentación a diferentes empleadores. Estos CV pueden ser impresos o digitados virtualmente en las páginas web de las empresas de recursos humanos.
- **Relación de la USB con empresas.** Hay instituciones educativas que mantienen excelentes relaciones con importantes empresas, tal es el caso de ESAN que cuenta con APESAN, una asociación de empresas que apoyan y patrocinan a la escuela. Se explicará más adelante este mecanismo.
- **Relaciones de la USB con empresas de empleo.** Se requiere también mantener buenas relaciones con las empresas de RR.HH y headhunters.

3. Participación del Cliente-Alumno en los Procesos Educativos

Hemos mencionado que el perfil profesional requiere de competencias específicas y de competencias genéricas, tal como se grafica en la figura 6.9.

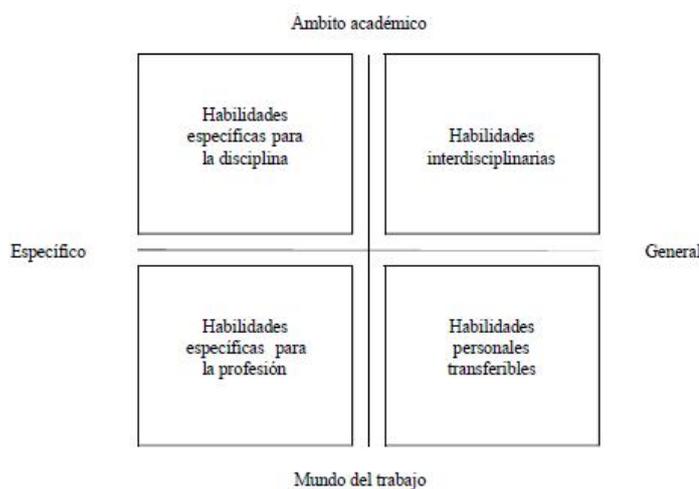


Figura 6.9. Habilidades de la Educación Superior

Fuente: Barnett, 2001, citado por Pulido del CIE de la U. de Zaragoza

Vamos a elaborar una propuesta de 3 programas para desarrollar competencias genéricas en la USB, en paralelo a la reforma académica y curricular que desarrolle las competencias específicas para cada carrera.

El objetivo final de todos estos programas curriculares - co-curriculares es orientar los procesos educativos hacia el cumplimiento de la Misión y el incremento de la empleabilidad del egresado, como manera de satisfacer al cliente-usuario en el largo plazo.

Los tres programas a proponer son:

- 3.1.) Programa Curricular / Co-curricular de Desarrollo de la Calidad Profesional (DCP)
- 3.2.) Adaptar los Círculos de Calidad para Estudiantes (CCE)
- 3.3.) Programa de Monitores de la Calidad (MC)

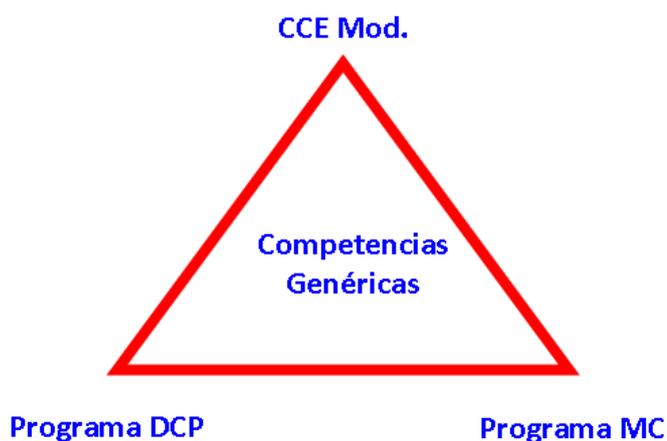


Figura 6.10. Modelo de Desarrollo de Competencias Genéricas USB

Fuente: Elaboración Propia.

3.1. Creación de un Programa de Desarrollo de Competencias Genéricas en la USB

Resumamos algunas ideas presentadas previamente acerca de la necesidad del desarrollo de competencias genéricas y específicas y veamos la manera de estructurar propuestas e ideas para ensamblar un programa de desarrollo de competencias genéricas de tipo participativo adaptado a la realidad de la USB.

1. Desarrollar Competencias Específicas

Las **competencias específica**, que son propias de la carrera o especialidad, se pueden dar dentro y fuera del aula; en el aula y laboratorios durante el aprendizaje de las asignaturas de la currícula reformada a cargo del docente, y fuera del aula vía las prácticas pre-profesionales o profesionales que haga el alumno en empresas del medio.

El aprendizaje en el aula debe también ser resultado de la utilización de metodología de enseñanza y aprendizaje activos que permitan de

manera efectiva lograr el desarrollo de las competencias específicas definidas en el perfil.

Para el aprendizaje vía la **práctica pre-profesional** es posible aplicar un sistema similar al que existe, por ejemplo, en la Universidad de Lima o en la Universidad Agraria, donde el alumno para poder graduarse, además de completar los créditos académicos y de hacer la tesis de bachillerato, también requiere realizar prácticas pre-profesionales obligatorias (PPO) en un centro laboral, con determinado requisitos de meses y horas mínimas semanales, normadas con un reglamento fijado por la universidad.

Al respecto, presento a modo ilustrativo algunos artículos del reglamento de prácticas pre-profesionales de la Universidad Agraria: (UNA, 2012)

Art. 1°. Las Prácticas Pre Profesionales forman parte del Plan de Estudio de la carrera de ingeniería agrícola ofrecida por la Facultad de Ingeniería Agrícola; por tanto, tienen carácter obligatorio, para todos los alumnos de la Facultad

Art. 2°. Se definen como Prácticas Pre Profesionales Obligatorias (PPO) a las actividades, remuneradas o no, realizadas por los estudiantes en empresas e instituciones públicas o privadas, previamente identificadas por la Facultad, antes de graduarse como bachilleres.

Art. 3°. Los objetivos de las PPO son:

- a) Contribuir a la formación integral de los estudiantes, permitiéndoles la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos para resolver situaciones y problemas concretos de la realidad.*
- b) Permitir a los estudiantes definir áreas de su interés en el campo de la investigación y de su futuro quehacer profesional.*
- c) Mantener la presencia de la Facultad de Ingeniería Agrícola de la UNALM, en las áreas y actividades de su competencia, a nivel nacional*

En el caso de estas prácticas pre-profesionales, la universidad determina si la empresa reúne los **requisitos** para ser un centro laboral donde se logren los objetivos planteados. Se designa un docente como **asesor** de dichas prácticas.

Para que esta PPO genere el crédito académico correspondiente se requiere seguir un proceso de evaluación, donde la empresa emite un informe de evaluación del practicante y el alumno elabora también un informe escrito sobre lo aprendido, el cual debe ser expuesto ante el asesor de la práctica para su aprobación. Se verificará que competencias y conocimientos han sido aprendidos y practicados por el alumno.

2. Desarrollar Competencias Genéricas.

Según hemos explicado al final del capítulo IV hay **cuatro ambientes formativos** para el desarrollo de las competencias genéricas, los volveré a nombrar y especificar un poco más. (García, 2008 en ICE de U. Zaragoza)

- **Vía acción institucional**, estableciendo como materias **opcionales** y de libre elección materias en las que se desarrollen competencias genéricas que no se desarrollan en las materias obligatorias. Aquí podría incluirse cursos formales con los temas vinculados a las Técnicas de Estudio y otras opcionales referidas a la mejora de la empleabilidad (marketing personal por ejemplo)
- **Vía curricular o incorporando contenidos y actividades en el currículo de la asignatura**. La función del profesor consiste en ayudar a los alumnos en la adquisición y desarrollo de las competencias. Estas competencias genéricas se consiguen **a la vez que se desarrollan las competencias específicas** en las distintas asignaturas que comprende la currícula de la carrera.

- **Vía prácticas en empresa**, durante las cuales se deberían desarrollar fundamentalmente las competencias ya que son el lugar más idóneo para el aprendizaje y desarrollo de las mismas. Ya se ha mencionado la propuesta de incluir las **prácticas pre-profesionales** como obligatoria, como existen en otras universidades.

- **Vía acción institucional**, ofreciendo actividades **co-curriculares** paralelas al currículo en las que profesores o equipos de personas, ayuden al alumno a desarrollar algunas competencias que no se desarrollen en la currícula.

Como se ha expresado, estas cuatro alternativas no son excluyentes y se pueden aplicar simultáneamente en la USB dependiendo el tipo de competencia genérica buscada.

Para nuestro caso vamos a proponer algunas ideas que combinan estas vías co-curriculares con un programa curricular.

3. Actividades Co-curriculares y Extra-curriculares

Para comenzar habrá que diferenciar estos términos, que algunos usan indistintamente. **Extracurricular** se refiere a actividades que están fuera del currículo obligatorio del estudiante y podrían simplemente eliminarse de las actividades que se realizan en la institución educativa. Por ejemplo: actividades deportivas, clubes de aficiones recreativas, etc.

Por otro lado, las actividades **co-curriculares** son similares, pero aunque no forman parte del plan de estudios o currícula, la **complementan**. Por ejemplo, un club de oratoria, un club de lectura, o de periodismo, etc.

En este caso la mayor diferencia es que las actividades **co-curriculares** pueden ser más directas y útiles para el desarrollo de las competencias genéricas buscadas en el perfil profesional del estudiante, en cambio las **extracurriculares** tienen un componente más recreativo, no necesariamente relacionadas con el aprendizaje académico (Glossary of Education Reform, pagina web).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que las actividades extraacadémicas también pueden apoyar la formación del carácter, la autodisciplina y la auto organización de quienes las practican.

A veces no depende de la actividad en sí, sino cómo ésta se enfoca. Por ejemplo, una clase de cocina étnica sería extracurricular para un alumno de ingeniería, pero podría ser co-curricular para un alumno de hotelería, si es que no está dentro de su plan obligatorio de cursos.

Como parece evidente, para lograr la misión de la USB y la empleabilidad del egresado, requerimos organizar muchas actividades co-curriculares que desarrollen -dentro y fuera del aula- las competencias genéricas del nuevo perfil profesional.

En este sentido Shahminan & Seri (2010) lo expresan adecuadamente: **el co-curriculum es parte de una educación holística (integral)**, y la tendencia actual es a conceder una mayor importancia a las actividades co-curriculares, pues ayudan a desarrollar las habilidades y atributos importantes para la empleabilidad de los futuros graduados (Andrews, 2013)

En general las actividades co-curriculares se consideran buenas y apropiadas para el desarrollo del trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, el desarrollo de liderazgo, de la inteligencia emocional, la organización de tiempo, etc.

4. Actividades Co-curriculares y Créditos.

A pesar de su importancia normalmente las actividades co-curriculares **no** permiten ganar créditos académicos, es decir, son voluntarias a pesar de que pueden absorber mucho tiempo del estudiante.

Estas características parecen estar en abierta contradicción con la importancia que tienen para el desarrollo de las competencias genéricas, para complementar la personalidad y aumentar empleabilidad del egresado. Quizás sea que los cambios de los últimos años, sobre el desarrollo de competencias blandas para el perfil del profesional competente en un mundo más globalizado, han sobrepasado el rol tradicional y la dedicación que se le daba a estas actividades co-curriculares y parece que ahora no coinciden su creciente importancia con su nulo peso curricular.

En mi opinión, hay que buscar la manera para que dichas actividades co-curriculares no dependan solo del voluntarismo y la buena fe de quienes deseen desarrollar estas competencias genéricas en los alumnos.

Creo que podemos intentar **fórmulas híbridas**, con algún grado de obligatoriedad para empujar e inicialmente conducir a los alumnos hacia su propio autodesarrollo. Iniciar un programa de cambio no puede depender solo de la buena voluntad.

Hacer actividades de desarrollo de competencias genéricas solo con participación voluntaria haría **más lento** el inicio de la reforma de la calidad educativa que buscamos, se requiere el desarrollo de la motivación intrínseca y la búsqueda de la autoeficacia en los alumnos, y creo que éstas no pueden iniciarse en el educando con actividades sin valor curricular o sin grado de obligatoriedad, al menos inicialmente.

Indagando encontré un mecanismo con el cual las actividades co-curriculares podrían generar créditos académicos, esto es, haciendo que la participación de determinadas actividades co-curriculares **sean parte a la vez parte de la evaluación de cursos obligatorios regulares curriculares**, (Board of Education, 2000) . Desarrollaremos esta idea.

4.4. Propuesta de un Programa de Desarrollo de Calidad Profesional (DCP)

Este sería el primer componente de la Participación del Usuario en el desarrollo de las competencias genéricas.

Independiente de las modificaciones que genere la reforma curricular de las asignaturas, se plantea crear un programa de actividades mixta, en parte curricular y en parte co-curricular. Es decir, **podrían crearse unas asignaturas nuevas con créditos**, digamos, un programa de 10 “Cursos-Taller de Desarrollo de la Calidad --Personal y-- Profesional” o DCP, que se adicionarían de manera aparentemente “electiva”, (aunque obligatorias en la realidad) en cada uno de los ciclos, de valor de mínimo de 1.5 a 3 créditos (si no tiene créditos “no tiene dientes”).

De este modo incorporamos una mínima cantidad de horas formales de educación para el desarrollo de las competencias genéricas del perfil del egresado combinado con actividades participativas y prácticas, a desarrollarse dentro y/o fuera del aula,

También se podría evaluar incluir dentro de este programa las prácticas pre-profesionales en empresas que estamos proponiendo como otra manera de desarrollar competencias genéricas de empleabilidad en el alumno.

Según las regulaciones internacionales usuales de creditaje universitario, 1.5 créditos debe equivale a igual cantidad, 1.5 horas académicas semanales dirigidas por un docente en el aula y además un esfuerzo del alumno del doble, de hasta unas 3 horas fuera del aula, en total 4.5 horas semanales para este programa DCP que se propone. (A propósito, estas normas internacionales para los créditos se vuelven a discutir más adelante, en la sección VI – b - 1, con un debate sobre el tema).

Estos talleres DCP, en parte curricular (“electivo” de 1.5 créditos) con mucha actividad participativa co-curricular, pueden cubrir una dedicación mínima, dentro y fuera del aula, digamos, de unas 3 a 4.5 horas semanales para el desarrollo personal del alumno, durante los cuatro o cinco años de la carrera, los cuales si son bien aprovechados, sería muy significativas para el logro exitoso de las metas de empleabilidad y dominio de las competencias genéricas que se propone.

Así, en este esquema, el educando iría ciclo a ciclo llevando un serie de cursos-talleres DCP, avanzando y desarrollando progresivamente las diferentes competencias genéricas definidas en el perfil - conjuntamente con las competencias específicas de la currícula en los cursos regulares- tanto con sesiones en el aula, como con su participación en actividades co-curriculares anexas o incluidas al curso-taller.

Este mecanismo requiere un planeamiento cuidadoso de la reforma currícula y los créditos, así como del programa DCP, para no hacer cambios arbitrarios o sorpresivos ciclo a ciclo.

Un equipo especializado, bien orientado, deberá plantear una propuesta específica de Plan de Talleres DCP, tanto curricular, como co-curricularmente de actividades, las cuales luego del ciclo cero deberán cubrir inicialmente el desarrollo de las habilidades de Técnicas de

Estudio y otros déficits de aptitudes de los recién admitidos e irlos desarrollando progresivamente hacia las competencias genéricas definidas en el perfil profesional, dentro y fuera del aula, incluyendo también las práctica pre-profesionales obligatorias (PPO).

En mi opinión, la participación del alumno en este Programa de Talleres DCP debe verse como el cumplimiento **un solo programa de mejora continua personal**, de modo que deberá llevarse un registro personal de cada alumno, su record o información de su file personal, organizado históricamente, desde el primer taller al último, de modo que contar con el historial de desarrollo personal, progresivo y de mejora de cada competencia incluida en este programa especial.

Hay que tener presente que este programa de educación curricular / co-curricular está **centrado en el alumno** como persona, en su mejoramiento progresivo de las competencias genéricas, el cual deberá ser monitoreado de la mejor manera posible y de forma integral.

3.2. Adaptación de Círculos de Calidad para Estudiantes (CCE)

Vamos a exponer la idea del segundo componente, la aplicación adaptada de círculos de calidad para estudiantes. Buscando metodologías participativas del usuario en la construcción del servicio educativo y haciendo que él mismo asuma un rol más activo en el desarrollo de las actividades co-curriculares, revisaremos el caso de los Círculos de Calidad de Estudiantes aplicados en algunos países, principalmente asiáticos.

1. La Calidad Total y los Círculos de Calidad

En el capítulo II hemos explicado los conceptos de calidad y calidad educativa y también comentado algo de la historia del desarrollo de los enfoques de calidad y el impulso que tuvo la mejora de calidad y la

productividad en el surgimiento del Japón como potencia económica mundial.

Para poder desarrollar el tema de los Círculos de Calidad Estudiantil (CCE), requiero explicar brevemente acerca de los círculos de calidad laborales desarrollados en el Japón.

En 1960 el profesor Kaoru Ishikawa definió en una revista el concepto de Círculo de Calidad (CC), el cual fue respaldado por la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses, de modo que en 1962 se funda el primero de estos CC en la Nippon Wireless and Telegraph Company, al año estos CC aumentan de número a 36 y ya en 1978 había un millón de CC que involucraban a 10 millones de trabajadores japoneses.



Figura 6.11. Círculo de Calidad japonés

Fuente: Internet

Una observación sobre la nomenclatura, en la documentación antigua a veces aparece el CC como “Quality Control Circle” (QCC) o “Círculo de Control de Calidad” (CCC), la frase “Quality Control” (control de calidad) progresivamente fue reemplazada por “Quality Management” (Gestión de la Calidad) en la literatura; por ejemplo, el nombre TQM (Total Quality Management) se emplea para designar la Gestión de Calidad Total.

Empresarialmente, un círculo de calidad, o CC, es un grupo de trabajadores voluntarios (de 4 a 15 personas), por lo general bajo la dirección de su supervisor (o un jefe de equipo elegido), que se reúnen semanal o quincenalmente en horas de trabajo, y que están capacitados para identificar, analizar y resolver problemas relacionados con el trabajo y presentar sus soluciones propuestas a la gerencia, con el fin de mejorar el desempeño de su área, de la organización, así como para motivar y enriquecer el trabajo de los propios empleados. Los CC eligen autónomamente los problemas que desean resolver. (Thompson, 1984)

Estos grupos reciben el apoyo y la capacitación de la gerencia a través de asesores y técnicos que no son miembros del círculo. Cuando maduran, los CC pueden dar lugar a grupos auto-dirigidos, sin supervisor o jefe inmediato, después de haber ganado la confianza de la dirección.

En el Japón los CC fueron los responsables de dramáticas mejoras de la calidad y la productividad que contribuyeron a convertir a dicho país en una potencia económica mundial en los años 70s.

Los CC trabajan con la filosofía del Kaizen o Mejoramiento Continuo, donde todos los trabajadores de la empresa buscan y aportan mejoras pequeñas, todo el tiempo, en todas las áreas, las cuales acumuladas generan cambios importantes en la mejora de la calidad y la productividad de la empresa. El empoderamiento de los trabajadores, la participación y el fomento del autocontrol son bases del Kaizen.

Por ejemplo, Chiavenato nos relata que en la Toyota Motor en un año se reciben 859,039 ideas presentadas por sus 48,757 trabajadores, un promedio de 17.6 sugerencias por trabajador. De estas propuestas, luego de la evaluación por los comités gerenciales, se aprueban 807,497 propuestas, el 94%, es decir, un equivalente a 3,365 propuestas por día, cuyas mejoras se cuantificaron en 30 millones de dólares de

ganancia. En una empresa norteamericana del mismo tamaño se reciben solo unas 1000 sugerencias al año. (Chiavenato, 2010, p. 120)



Figura 6.12. Circulo de Calidad en Malasia

Fuente: Internet

2. Los Círculos de Calidad de Estudiantes (CCE)

Los Círculos de Calidad de Estudiantes (CCE) o Student Quality Circles (SQC) se inspiran en la filosofía de la Calidad Total y los círculos de calidad laborales, pero aplicados en una institución educativa. A veces el nombre de los CC para estudiantes aparece en inglés como “Student’s Quality Control Circles” (SQCC)

En octubre de 1994, en una conferencia en Hong Kong, dos ingenieros de la empresa ferroviaria Indian Railways: PC Bihari and Swami Das, en asociación con la Directora de la escuela City Montessori School (CMS), Dra. Vineeta Kamran, presentaron la propuesta de los CC aplicable a los alumnos de la escuela. Ellos estaban inspirados por el fundador de la escuela CMS, Dr. Jagdish Gandhi, que en su visita a Japón había aprendido acerca de Kaizen o Mejoramiento Continuo.

El primer CCE se fundó en la escuela City Montessori School (CMS) de Lucknow, India con estudiantes de 13 años. Posteriormente a la

escuela CMS la experiencia se ha desarrollado y expandido en una docena de países, mayormente asiáticos, considerándose los CCE como una actividad co-curricular.

El movimiento de los CCE existe en India, Bangladesh, Pakistán, Nepal, Sri Lanka, Turquía, Mauritania, Irán, y también en el Reino Unido (Kingston University y la University of Leicester), y los Estados Unidos.

Uno de los gurúes de este movimiento internacional es el Prof. Dinesh P. Chapagain de Nepal, el cual en su página web QUEST-Nepal promociona los CCE desde 1999. El Prof. Chapagain ha escrito el libro *“Una Guía para los Círculos de Calidad de Estudiantes: Un enfoque para Preparar Personas de Calidad Total”* ("A Guide Book on Students' Quality Circle: An Approach to prepare Total Quality People"), el cual se considera la guía estándar para promover los CCE en las instituciones educativas que procuran este desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

3. ¿Qué es un Círculo de Calidad de Estudiantes o CCE?

La página web de QUEST-Nepal, sitio web del Prof. Dinesh P. Chapagain, contiene una presentación en powerpoint que presenta el CCE como actividad co-curricular en instituciones educativas.

El CCE son pequeños grupos de estudiantes voluntarios (de 4 a 10 personas) de la misma institución, que se reúnen regularmente en su institución educativa por un periodo específico, para **identificar, analizar y resolver sus propios problemas y lograr su desarrollo propio y conjunto.**

Estos grupos son apoyados por docentes entrenados como facilitadores para el desarrollo de habilidades, y los estudiantes de los CCE

aprenden las herramientas y técnicas asumiendo roles de liderazgo y de participación activa.



Figura 6.13. Círculo premiado en la V Convención Internacional de CCE, Georgetown, Kentucky, EE.UU.

Fuente: Página web de Quality Digest

4. Filosofía de los CCE

Según la información de los distintas páginas web de los Círculos de Calidad de Estudiantes, tenemos que su filosofía y objetivos serían los siguientes: (United Students' Quality Circle of BREP)

- Reducir los errores y mejorar la calidad y la productividad.
- Inspirar un trabajo en equipo más eficaz a los miembros del equipo.
- Promover el involucramiento con el trabajo y la participación.
- Aumentar la motivación de los empleados hacia la promoción de la calidad y la producción.
- Crear la capacidad de resolución de problemas entre los practicantes del control de calidad.
- Desarrollar una actitud de "prevención de problemas".
- Mejorar la capacidad de comunicación entre los practicantes de los círculos de calidad en una organización.
- Promover el desarrollo personal y de liderazgo.
- Desarrollar una mayor conciencia de la seguridad.
- Catalizar los cambios de actitud para lograr una mayor cohesión y trabajo en equipo.
- Gestionar el desarrollo de una relación armoniosa gerente-trabajador.

5. Objetivos Específicos de los CCE

Traduzco y transcribo información de las páginas web informativas de los CCE (United Students' Quality Circle of BREP).

Los Círculos de Calidad para Estudiantes (CCE) se establecen para compartir las experiencias mutuas contribuyendo hacia una sociedad empeñada en resolver los problemas a través del entendimiento mutuo, la cooperación y el respeto mutuo, los siguientes puntos pueden ser considerados como los objetivos de los CCE:



Figura 6.14. Conferencia web de Nepal con universidad de EE.UU.
Fuente: Página web de Quest Nepal

1. Desarrollar los siguientes caracteres entre los alumnos:
 - a. Una perspectiva positiva.
 - b. Conciencia sobre las buenas prácticas para lograr la excelencia.
 - c. La habilidad para utilizar las técnicas de solución de problemas.
 - d. El desarrollo de habilidades interpersonales.
 - e. Un enfoque objetivo para resolver problemas.
2. Para aumentar el poder de la creatividad de los estudiantes a través de diversos programas.
3. Para llevar a cabo y ejecutar diversos programas a través de los cuales los aspectos mentales, intelectuales, sociales y racionales se pueden desarrollar.
4. Identificar los problemas de los estudiantes y sugerir posibles ideas para su solución mediante el uso de herramientas y dispositivos adecuados.
5. Expandir el talento de los estudiantes para realzarles un mejor futuro.

6. Esforzarse en descubrir las posibles vías de reforma en un campo educativo.
7. Para crear un entorno en el que podemos proteger a los estudiantes de las posibles discriminaciones, explotaciones, malas conductas y actividades antisociales.
8. Para llevar a cabo y ejecutar varios programas para los cuales la **Persona de Calidad Total (Total Quality Person – TQP)** puede prepararse para el mejoramiento del mundo en un futuro cercano.
9. Participar en la solución de problemas de los estudiantes de acuerdo con la decisión de grupo.
10. Para crear un entorno conducente hacia el desarrollo propio y mutuo.
11. Hacer que los estudiantes tomen conciencia de los Conceptos de Calidad desde sus primeras etapas de vida.
12. Permitir a los profesores, administradores, estudiantes y padres de familia entender, iniciar, institucionalizar y sostener SQC como una parte integral de la Gestión de Calidad Total en las instituciones académicas.
13. Ampliar la Red Global de la amistad profesional y desarrollar sinergias para los desafíos por venir.



Figura 6.15. Dalai Lama premia al director de CMS, Dr. Gandhi, con el Premio Esperanza de la Humanidad, 2010



Figura 6.16. Convenciones Anuales de CC de Estudiantes

Fuente: Internet

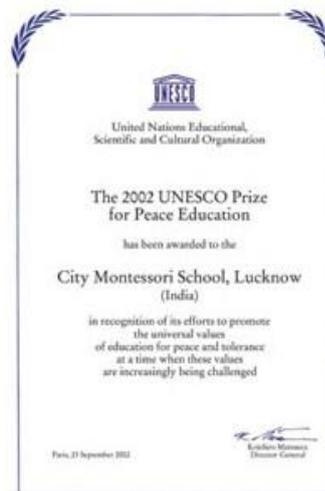


Figura 6.17. Premio UNESCO Peace Education, World Level 2002 para el CMS, por promover los Valores Universales de Educación para la Paz

Fuente: Página web de escuela CMS, India

6. Persona de Calidad Total o Total Quality Person (TQP)

Según el profesor Syed Ali, Asesor del Consejo Mundial de la Calidad Total y Excelencia en la Educación (WCTQEE) de EE.UU., la Persona de Calidad Total (TQP) puede ser descrita de la siguiente manera:

- Sonríe más a menudo.
- Las expresiones, el lenguaje corporal y la postura completa son más importante e influyen más que las palabras.
- Mantiene actitudes correctas.

- Asuntos imagen personal; una buena apariencia transmite confianza y crear impresiones favorables si somos personas de impecable integridad. Nuestra reputación se desplaza por delante de nosotros.
- Comunicación efectiva. La comunicación dice lo que tienen que decir con elegancia, encanto y clase.
- Administra su tiempo.

7. Círculos de Calidad para Estudiantes en Universidades.

Los Círculos de Calidad del Estudiante han sido aplicados principalmente en las escuelas secundarias de los países asiáticos mencionados, pero también hay varias experiencias aplicadas en universidades. En un documento de difusión de la Kingston University de Londres se plantea sus características principales:

- Los CCE se conforman de hasta 6 estudiantes, siendo idealmente de 2 estudiantes por nivel. Al menos debe haber un círculo por curso.
- Los CCE manejan proyectos o asunto relacionados con los estudiantes que ellos creen importantes.
- Desarrollan soluciones para sus proyectos, identificando y promoviendo estas soluciones para sus compañeros estudiantes.
- Consideran importante que un estudiante participe en estos CEE porque:
 - Puede ser la oportunidad de hacer la diferencia e influenciar el cambio dentro de la facultad.
 - Desarrolla excelentes habilidades de solución de problemas.
 - Es excelente para el desarrollo personal, para el CV y mejora la empleabilidad.
 - Recibe apoyo de la universidad y de una red con otros estudiantes.

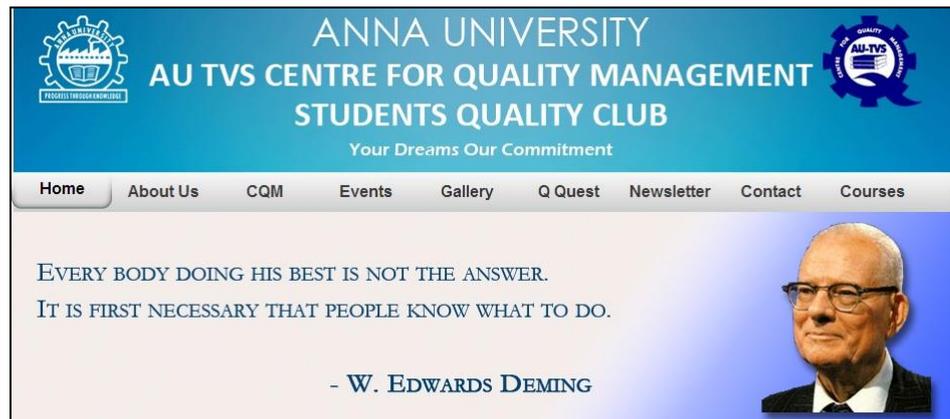


Figura 6.18. Club de Calidad de los Estudiantes

Fuente: Pag web de Anna University in Chennai, India

Según el Dr. B. Mahadevppa de la Universidad de Mysore, India, el CEE en la educación superior, es un mecanismo formal, institucionalizado para la interacción participativa y productiva de solución de problemas entre los estudiantes. Son pequeños grupos de estudiantes comprometidos con el proceso de estudio continuo y cooperativo para encontrar y resolver problemas de aprendizaje (Mahadevppa, 2010)

También manifiesta que sus objetivos son:

- Mejorar la comunicación
- Mejorar la motivación
- Identificar y resolver problemas relacionados con el aprendizaje

En este caso las actividades de los CCE seleccionan y tratan de resolver sus propios problemas de aprendizaje:

- Falta de disponibilidad de materiales y libros
- Falta de docentes
- Falta de entendimiento de las clases

8. Uso de CCE para los Trabajos de Grupo Curriculares.

En la monografía de Pérez (2007), realizada de la Universidad Central de Cochabamba, Bolivia, se plantea algo diferente, el uso de los Círculos de Calidad para los cursos curriculares, del siguiente modo:

- Los círculos de calidad de aula son grupos pequeños. En ellos pueden participar desde 4 hasta 8 estudiantes. Esta decisión se tomará de acuerdo al número de estudiantes en el aula y en horarios de clases.
- Los miembros de cada equipo deben ser del **mismo curso y trabajar sobre el mismo tema y ser continuos en el tiempo**, esto de la identidad al círculo y sentido de pertenencia a sus integrantes.
- Los estudiantes del círculo deben recibir instrucciones claras y precisas de parte del docente, tanto previa a la creación del círculo como continua durante su operación.
- Los estudiantes del grupo, y no el profesor **escogerán los problemas o los proyectos** sobre los cuales habrá que trabajar.
- En forma ideal el proceso de selección no se lleva a cabo por votación sino por consenso; en esta forma todos los participantes convienen en los problemas que sean necesario resolver.
- Los círculos habrán de recibir apoyo del docente de la signatura, así como también apoyo del docente de otras asignaturas complementarias.
- Los círculos de calidad no son para sostenerlos durante un tiempo y luego abandonarlos, sino que hay que mantenerlos permanentemente en operación, procurando siempre su mejoramiento.

Otro caso de uso curricular de los Círculos de Calidad. También tenemos la tesis de maestría en educación de **Julia Judith Quispe Supo en la UNMSM el 2008**. En ella se plantea los Círculos de Calidad como herramienta de apoyo para mejorar la formación profesional de los estudiantes y la labor de los docentes. Claramente es

con fines de apoyo curricular de los alumnos y también para mejorar la calidad docente.

Para este estudio se consideran 3 indicadores: Herramientas y metodologías de la Calidad, Trabajo en Grupo, Solución de Problemas y un componente: Formación profesional con sus respectivos indicadores: Formación especializada, Investigación, Pedagogía, Plan Curricular, Practicas Pre-profesionales. En el estudio se encuesta a alumnos de VII y X ciclo de todas las especialidades.

Entre las conclusiones de esta tesis tenemos: (Quispe, 2008, p.200)

- Los Círculos de Calidad son la herramienta excepcional con la que debe contar actualmente la Educación Superior Universitaria, si se implementaran en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sería una gran herramienta de apoyo para poder alcanzar una formación profesional de excelencia, porque este quehacer se articula, en una acción común, con la investigación científica y la proyección social para la producción de conocimientos científicos. Los Círculos de Calidad permitirían mejorar la labor de docentes y estudiantes porque une, de modo concreto, la teoría con la práctica en el proceso enseñanza – aprendizaje, sus resultados serían más tangibles y eficaces porque, en última instancia, sirven para resolver problemas de la realidad educativa cotidiana en el Siglo XXI.

Y tal como lo manifiesta en el resumen: (Quispe, 2008)

La conclusión fundamental a la que se llega, es que los estudiantes y docentes manifiestan su conformidad con la capacitación sobre las herramientas de la calidad, así como **su aceptación a integrar los círculos de calidad, para mejorar la formación profesional** (Gráficos 06 y 22, Cuadro 80), la gran mayoría tiene predisposición y acepta la posibilidad de su implementación sobre la base de trabajar en grupo para solucionar problemas de la Educación Superior; en opinión de los mismos manifiestan que tiene capacidad de permanencia en grupo, respetan las reglas del grupo, aceptan con satisfacción las decisiones colectivas del grupo y sobre todo tiene disponibilidad para solucionar cualquier problema.

Quiere decir que hay condiciones objetivas, mínimas y suficientes para integrar un Círculo de Calidad.

9. Evaluación: ¿Podrían funcionar los CEE en la USB?

Hay que resumir lo más resaltante de los CEE:

- Se han implementado en países asiáticos, donde el trasfondo cultural es diferente al occidental, los asiáticos tienen una mayor inclinación a formas de participación colectiva y trabajo grupal, a diferencia de países occidentales, que tienen una orientación más individualista.
- Se han implementado mayormente en países de menores ingresos materiales, probablemente por ser un mecanismo más económico y eficiente en la relación resultados/costos de desarrollar competencias genéricas, donde la institución educativa solo provee facilitadores y asesores, siendo el propio alumno y su grupo los responsables de fijar sus propias metas y conseguir sus logros de desarrollo.

(Hay que mencionar que la escuela City Montessori School, CMS de Lucknow, India, donde se inició el movimiento cuenta con más de 45,000 alumnos, siendo nombrada varias veces como la escuela con más alumnos del mundo, certificada por Guinness. Se inició en 1959 con 5 alumnos con un préstamo de \$63. Su caso de éxito es muy especial, pero a la vez una parte de él ha sido resultado de los CEE)

- Pero por otro lado, los CEE ofrecen mecanismos poderosos de generar la autoeficacia y el autodesarrollo personal y solidario grupalmente. La ayuda mutua, la cooperación entre los miembros del grupo, la motivación intrínseca es lo que facilita y genera sus resultados. Sin embargo, ¿podría funcionar en Lima, Perú?

Personalmente creo que alguna versión adaptada de los CEE podrían funcionar en la USB, quizás se requiera generar una cultura organizacional propia alrededor de estos círculos, de mayor cooperación, solidaridad y ayuda mutua, y capaz con un rol más activo e intervencionista de los facilitadores al inicio, con una fuerte orientación y mucha persistencia y seguimiento para formar los primeros líderes juveniles para los círculos iniciales.

Un docente de la Universidad San Ignacio me comentó que en dicha universidad se intentó un **programa de “Hermano Mayor”**, de manera que ciertos estudiantes más avanzados apoyen y orienten a otros menos avanzados o recién ingresantes.

Dicho mecanismo es muy común en el Japón, donde todos los grupos funcionan con participantes muy jerarquizados, el docente –un profesor de planta- (sensei) hace como de “padre” y entre sus discípulos designa estudiantes senior (sempai) para que ayuden a los más novatos (kohai). En las universidades japonesas también se emplea el sistema de "Chuuta" (del inglés, originalmente "tutor") para el caso de estudiantes extranjeros, donde la universidad paga una cantidad de horas a estudiantes que hablen lenguas extranjeras para que orienten, guíen y apoyen a un determinado estudiante extranjero en su adaptación al sistema educativo y la sociedad japonesa.

Esta relación **sempai-kohai** (senior-junior) es normal en la sociedad japonesa, pero al parecer -según me comentaron- aún no ha funcionado plenamente como pensaban en la U. San Ignacio, quizás por no haberse creado previamente los “vínculos” sociales y culturales y sus incentivos, sin ellos es muy difícil que funcione este sistema de cooperación y reciprocidad.

Sobre Programa Hermano Mayor transcribo unas líneas de un publrreportaje de la U. San Ignacio: (USIL, 2013)

- *Programa HERMANO MAYOR – Decanato de Responsabilidad Social y Facultad de Humanidades. Mediante una relación fraternal, los alumnos recién ingresantes, reciben apoyo y orientación académica para agilizar su adaptación a la vida universitaria*

Para nuestro caso en la USB, quizás tendríamos que adaptar o generar formas híbridas organizacionales, combinando los CEE, sus metas y medios con características estructurales que emplean algunas asociaciones de promoción de la participación juvenil, como la YMCA o los Boys Scout.

10. Otras Aplicaciones de los Círculos de Calidad en la Universidad.

Además de lo mencionado hay otras aplicaciones de los Círculos de Calidad (CC) en el ámbito educativo para mejorar la calidad docente, por ejemplo.

- Michael Useem, docente universitario de la Wharton School, sugiere emplear el CC para mejorar el dictado de clases, donde obtuvo altísimos puntajes de evaluación por los estudiantes durante 5 años. Al inicio del dictado del curso, él explica a los alumnos acerca del CC y pide 3 voluntarios. Dichos voluntarios se reúnen cada semana con él, durante todo el semestre, en reuniones de 30 minutos fuera de clases. En las reuniones los alumnos proveen retroalimentación acerca de cómo mejorar el dictado de clases y el diseño para el siguiente semestre. Más detalles sobre la metodología pueden leerse en el artículo original (Useem, 1996).
- S.J. Schmidt, M.S. Parmer, & D.M. Bohn, docentes universitarios, presentan una ponencia para el empleo de una versión de los CC como un **Student Feedback Committee** o SFC (Comité de Retroalimentación de Estudiantes) algo similar a Useem, en la cual proponen la implementación de estos comités

para mejorar la calidad del dictado del curso y el involucramiento de los estudiantes en especial, cuando las clases son de muchos alumnos. En este caso los SFC se reúnen unas 3 veces por semestre. Exponen las experiencias luego de haber empleado exitosamente los SFC durante 3 semestres (Schmidt et al, 2006).

3.3. Programa de Monitores de la Calidad (MC)

Una tercera propuesta para promover la participación activa y hacer funcionar en combinación con las dos propuestas mencionadas: Programas DCP y CEE adaptado, será la de generar un cuerpo selecto de voluntarios entre los estudiantes de la USB, para cumplir los siguientes objetivos iniciales:

- Conformar los primeros CEE experimentales
- Formar monitores de apoyo al programa DCP
- Formar jóvenes líderes para actividades diversas en la USB
- Crear modelos, hábiles académica y socialmente, para los demás alumnos.
- Otras tareas que sean necesarias para estos programas co-curriculares.

1. Monitores o Promotores de la Calidad

Propongo formar primero una élite de estudiantes como monitores o promotores de la calidad, debidamente seleccionados entre los alumnos que estén en el tercio superior y que a la vez –previo tests psicológicos- reúnan los rasgos de personalidad que predicen liderazgo potencial para formarlos como Monitores de la Calidad.

Estimo que podríamos inicialmente seleccionar y filtrar unos 50 jóvenes de los primeros ciclos, entre aquellos con los mejores

promedios (del 20% superior) pues se requiere que puedan ser modelos para los demás alumnos, y que además sean medidos con prueba psicológicos estandarizados, como el Tests de los Cinco Grandes, Test de Inteligencia Emocional, de Autoeficacia, etc., de modo de **detectar y escoger aquellos que muestren ciertos rasgos de personalidad propicios para el liderazgo**, como Extroversión, Meticulosidad, Apertura a nuevas Experiencias, Inteligencia Emocional, Autoeficacia, además de niveles razonables de Estabilidad Emocional y Agradabilidad. Esta detección de rasgos están sustentadas por investigaciones en Comportamiento Organizacional (Robbins & Judie, 2009, pp. 386-387)

Si deseamos promover un grupo de Monitores o Promotores de la Calidad y que puedan ser formados como futuros líderes requerimos que ellos tengan: (1) capacidad cognitiva, (2) rasgos propiciatorios del liderazgo y de inteligencia emocional, (3) deseo de participar y de auto-desarrollarse. Esta selección permitirá algunas ventajas:

- Permitirá acelerar la conformación de CEE para su adaptación.
- Se contará con futuros instructores para ampliar la profundidad e intensidad del programa de talleres DCP
- Creará una élite estudiantil en la USB que pueda participar en actividades internas (Semana Bolivariana) y externas de prestigio (Cade Universitario)
- Su conformación y buen funcionamiento promoverá la identificación y mística institucional.

Contando con estos jóvenes seleccionados y adecuadamente motivados y capacitados, con un plan claro de incentivos intrínsecos y extrínsecos que hay que definir, el programa de las actividades co-curriculares y de DCP podrá ponerse en práctica plenamente.

Estos jóvenes serían calificados y capacitados en las primeras actividades de desarrollo de competencias, y con ellos se podría probar

y experimentar las propuestas de los CCE asiáticos e irlos modificando progresivamente para su mejor operación.

En los CCE asiáticos, los miembros de estos círculos primero son capacitados en las “siete herramientas de la calidad”, que son básicamente herramientas de análisis estadístico y objetivo de problemas (Hojas de recolección de datos, Gráficos, Histogramas, Análisis de Pareto, Análisis Causa Efecto, Gráficos de Control, Diagramas de Dispersión y Regresión). Esto puede parecer curioso y coincide quizás con la simpatía de los orientales por los métodos cuantitativos, pero busca que los alumnos planteen y solucionen sus problemas de la manera más objetiva con evidencia empírica.

Habría que elaborar un **programa de capacitación** para estos Monitores de la Calidad en los CEE experimentales en la USB. También habría que adecuar los objetivos de estos grupos con las competencias genéricas del perfil profesional.

En los CEE originales los propios miembros definen los problemas que quieren abordar, esta autonomía va a tener que ser revisada inicialmente para los primeros CEE experimentales en la USB, de modo de alinearlos primero hacia determinados objetivos institucionales de superación y reducción de los déficits de aprendizaje que puedan tener.

Hemos propuesto un grupo inicial, quizás de 50 personas, pero el número se evaluará de modo de ajustarnos a un tramo de control de 6 personas aproximadamente, es decir, la idea es que cada círculo de calidad de estudiante, de unos 5 miembros, cuente con 1 Monitor de Calidad, totalizando 6 personas por grupo.

Cada ciclo se irían incorporando más personas a este programa de monitores y de formación de liderazgo, provenientes de procesos similares de reclutamiento y selección de nuevos estudiantes, así como

de aquellos nuevos líderes que se vayan formando en los CCE que logren sus metas.

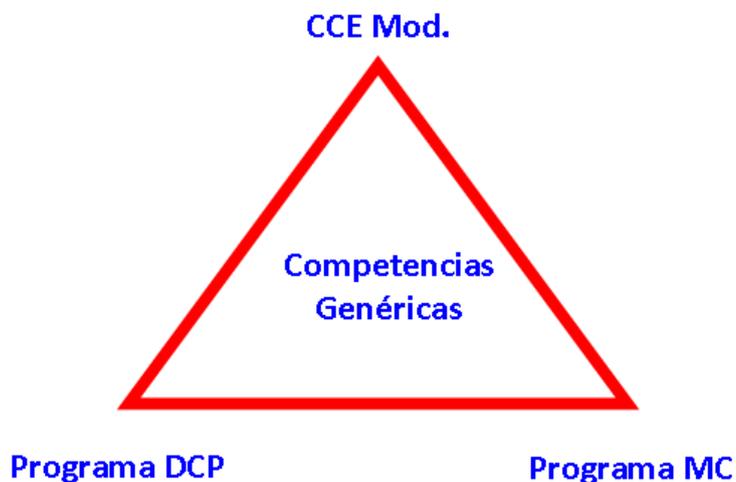


Figura 6.19. Modelo de Desarrollo de Competencias Genéricas USB

Fuente: Elaboración Propia.

De funcionar con éxito este programa de formación de Monitores, podría además crearse un **escalafón piramidal de líderes juveniles con varios rangos organizados jerárquicamente**: por ejemplo, monitores novatos, monitores calificados, instructores auxiliares e instructores principales.

Reglamentación de por medio, estos rangos se obtendrían conforme los monitores se vaya calificando como personal de apoyo en el desarrollo de actividades co-curriculares y extracurriculares , y también a partir de la experiencia acumulada de estos monitores como apoyo a los cursos-talleres del **Programa de Desarrollo de la Calidad Profesional (DCP)** que hemos mencionado previamente.

Cómo se entrelazan los tres programas, el de **DCP**, con el de **CEE adaptados** y el de los **Monitores de la Calidad (MC)**, aún es incierto. Hay varias piezas sueltas en la construcción de estos programas, así

que lo dejo ahí para una mayor discusión y debate. Se requiere tiempo para analizar y también una dosis de experimentación en el campo.

Sobre el tema de los voluntarios, deseo agregar que otras universidades también están incorporando y organizando alumnos en grupos de voluntarios para actividades diversas formativas y de proyección. A modo ilustrativo, transcribo información del publrreportaje de la USIL de su página web, donde han establecido un programa de 30 horas de “voluntariado” para poder obtener el grado de bachiller (USIL, 2013)

*Es por ello que hemos creado el **Decanato de Responsabilidad Social** que se encarga de desarrollar programas y proyectos en la comunidad de la mano de la **Alianza Social Universitaria – ASU**, que es el equipo de voluntarios USIL, comprometidos con el progreso de la sociedad, como complemento de la formación humanista que esta promueve en sus futuros profesionales. Además, desde el 2012, nuestros alumnos tienen como requisito indispensable para obtener el grado de bachiller, **cumplir con 30 horas en actividades y programas de Responsabilidad Social** antes de completar los 100 créditos académicos.*

2. Efectividad de Métodos Participativos - Capacitación en Cascada

Para apoyar la sustentación de la creación de los Monitores y los programas de participación activa como métodos efectivos de aprendizaje deseo comentar la experiencia de la **capacitación en cascada** y sus efectos multiplicadores, que sería una de las ideas a aplicar con la creación de programa de Monitores.

En el tema de la capacitación y el entrenamiento de los métodos para la mejora de la calidad existe una metodología elogiada y reconocida como la **capacitación en cascada** o método de capacitación Xerox.

Relato brevemente su historia y modo de funcionamiento, pues las experiencias exitosas aplicadas en empresas pueden ser también ventajosas para la mejora de la empleabilidad del alumno.

En los años 60-70 la Xerox Corporation era la compañía dominante en el mercado del fotocopiado, en los 80s la tremenda competencia japonesa la hizo retroceder con sus precios bajos y alta calidad. En 1982 la Xerox aprovecha las experiencias de su filial de Japón y asimila los conceptos de Calidad Total, en este proceso, que fue de larga duración, dada la resistencia ante los cambios de la cultura organizacional de la Xerox.

Adecuarse a las nuevas ideas implicaba capacitar a todo el personal de la compañía, fue así que se diseñó con el apoyo de los especialistas en calidad e instructores, este método exitoso fue denominado posteriormente método de capacitación Xerox o en Cascada.

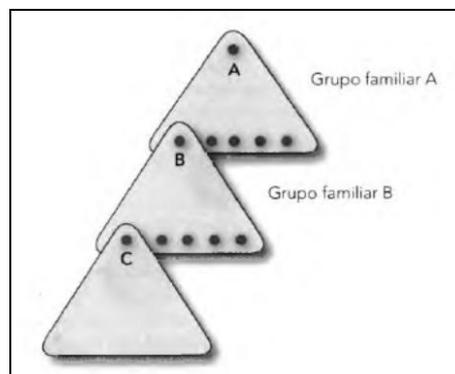


Figura 6.20. Jefes de grupos familiares

Fuente: Moura, reproducido por Chiavenato (2010)

El personal de la empresa fue concebida como pertenecientes a grupos “familiares” a modo de eslabones Likert: se capacita primero a jefe de un grupo, se aseguraba su aprendizaje y posteriormente dicha persona

debía fungir de elemento multiplicador capacitando a sus subordinados, y así sucesivamente.

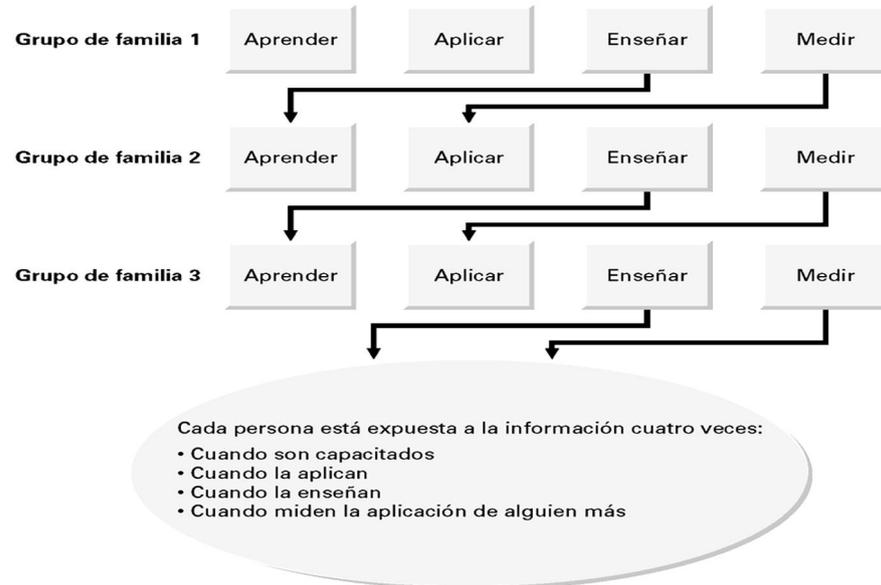


Figura 6.21. Capacitación en cascada

Fuente: Whetten, 2005

Esta revolucionaria metodología se aplicó de manera secuencial, primero la alta dirección y luego fue bajando, hasta llegar a todo el personal. En esencia el proceso es una sucesión encadenada del proceso: **Enseñar-Medir (supervisar)-Aprender-Aplicar**

Este proceso se inicia con un agente de cambio, un capacitador externo por ejemplo, que capacita y enseña al grupo de la Familia 1, luego de capacitar, evalúa y mide, asegurándose que han aprendido correctamente, entonces se inicia la capacitación en cascada, al siguiente nivel inferior, los miembros de la familia 2 son aprenden y aplican los conocimiento, luego enseñan y evalúan a los de la familia 3 subsiguiente.

Este método en cascada piramidal no solo tiene la ventaja de un costo menor, pues no se requiere que los capacitadores externos capaciten

directamente a todo el personal (quizás sí que supervisen el proceso), sino que los capacitados aumentan en progresión geométrica; aunque su mayor fortaleza no es la economía, sino radica en que emplea una metodología de aprendizaje activo participativo.

3. Participación y Aprendizaje Activo

Las ideas que se manifiestan en este documento, incluyendo las propuestas del Programa co-curricular de Desarrollo de la Calidad Profesional (DCP), con la aplicación posible de los Círculos de Calidad de Estudiantes (CEE) y la conformación de una primera élite de Monitores de la Calidad (MC) se sustentan en la aplicación de Métodos de Enseñanza y Aprendizaje Activos, participativos.

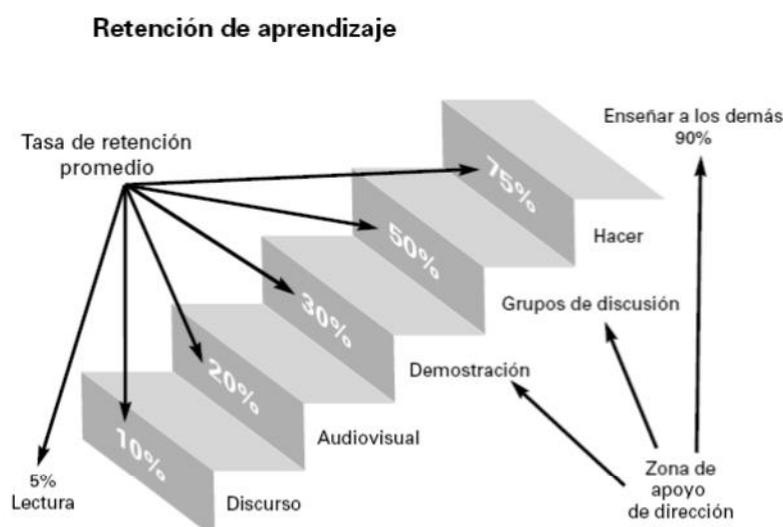


Figura 6.22. Escalera de Aprendizaje

Fuente: NTL Institute, reproducido por Whetten, 2005

Este tema, que va a ser mencionado más adelante, como uno de los cambios más importantes en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, se observa en la **Escalera de Aprendizaje**, muy conocido, que es reproducido de Whetten (2005).

En ella se aprecian diferentes métodos de aprendizaje, desde los más pasivos, como leer un texto (solo 5% de retención), luego oír una disertación (10% de retención), visualizar un audiovisual (20% de retención, y así sucesivamente.

El nivel más alto de aprendizaje activo se puede conseguir con la enseñanza (90% de retención). La capacitación en cascada debe su éxito a que los alumnos se convierten en docentes y deben dominar para ello previamente la materia de aprendizaje para poder enseñarla.

Es decir, proyectándonos a los objetivos que perseguimos, para el desarrollo exitoso de las competencias genéricas y específicas, deberemos aplicar las formas de **aprendizaje más activa**, entre ellas, de aprendizaje cooperativo (Wikipedia), así como de **buscar convertir los alumnos en docentes de otros alumnos**, lo cual, además de incrementar la retención y aprendizaje, provee los **motivadores intrínsecos** para mejorar la autoeficacia, la autonomía, la responsabilidad y el auto liderazgo del educando.

Estos métodos de utilizar la docencia como medio de aprendizaje se emplea muchas veces para generar **cambios en las actitudes**. Así como “para convencer hay que estar convencido”, también el mecanismo funciona al revés, “convenciendo a otros uno se termina de convencer”. (disonancia cognitiva).

Será necesario profundizar más en las teorías de **learning by teaching**, como los que se emplean en la enseñanza de idiomas (Jean-Pol Martin) y otras experiencias educativas (Sudbury Schools, Pupil-Team Learning, Vygotsky Connection).

Por último, debemos agregar que este entrenamiento y capacitación en cascada **no solo se aplica en medios empresariales**, sino Rafia (2009) nos comenta su uso exitoso por ONGs en programas de educación en

áreas rurales de Asia y África para la capacitación, en este caso, en Derechos Humanos (Rafi, 2010)

b) Mejoras en los Otros Componentes del Modelo

Si bien en este documento estamos haciendo propuestas de mejora de calidad para un modelo centrado en el alumno, voy a plantear una serie de ideas y recomendaciones muy diversas y de diferente magnitud para mejorar la calidad del servicio educativo y de la institución educativa en general.

1. El Servicio Educativo

Hay algunas ideas que hemos adelantado y que aprovecharé para reiterar las ideas más importantes.

1.1 Planificación, Diseño y Desarrollo.

Se requiere ordenar muchas de las ideas expuestas en un conjunto más organizado, de modo de que el servicio educativo sea debidamente planificado, diseñado y desarrollado.

Habría que considerar la idea de reordenar la currícula de cursos en grandes bloques de estudio en las distintas carreras de pre-grado, se harán unas propuestas de estos grandes bloques, independiente de los nombres o términos académicos que se empleen:

- a) **Estudio pre-universitario.** Básicamente consistente en el ciclo cero, o los que se desarrollen en el equivalente de una academia pre-universitaria. Debería existir una academia pre-universitaria.
- b) **Estudios “generales”.** En mi época de estudiante en la PUCP llevé los 2 primeros años como de Estudios Generales donde estudiábamos juntos los alumnos de 3 carreras por la similitud de carreras: Adm. de

Empresas, Contabilidad y Economía, el primer año era casi igual y nos empezábamos a diferenciar en el segundo año conforme tomábamos los cursos preparatorios para cada especialidad. Estos estudios generales además tenían un componente grande de Humanidades.

Para el caso de la USB, se podría plantear algo similar a estos “estudios generales” consistente en que el primer año casi todas las carreras lleven materias comunes. Actualmente, cuando dicto el curso de Comportamiento Organizacional, un curso de 3° a 4° ciclo tengo alumnos de niveles muy diversos, hasta de 8° ciclo me parece, pues el curso equivalente está mal ubicado en sus respectivas mallas académicas.

Por cierto que este bloque de estudios generales no pretende la masificación de los cursos, aglomerando por razones de economía a 60 o más alumnos, como a veces la USB suele hacer. Como explicaré más adelante esta masificación por simple economía es muy dañina para la mejora de calidad educativa en la USB

- c) **Estudios de la Facultad o de la Carrera.** Estos estudios deberían dictarse entre el 2-3° al 4° año y comprenden los cursos propios comunes de cada carrera.

- d) **Estudios de Concentración.** Aproximadamente desde el 7° - 8° ciclo cada alumno debe tomar los cursos para orientarse a concentrarse en alguna especialidad dentro de su carrera. Por ejemplo, en mi carrera, Administración de Empresas, usualmente hay 4 áreas: hacia Finanzas, Mercadotecnia, Recursos Humano y Operaciones; lo mismo debe ser en cada carrera que se dicta en la USB.

La idea es que el alumno a egresar debe optar para tener un **nivel de especialización** en sus competencias específicas, prácticamente el último año de carrera todos los cursos deberían pertenecer a esa área de

concentración. En esa área también el alumno deberá desarrollar su tesis de investigación.

Esto supone también que en estas áreas de concentración de la carrera deberá educarse al alumno en los **conocimientos y tecnologías más recientes y de auge en plena actualidad**; muchas universidades por ello convocan a docentes invitados que sean especialistas en dichos campos laborales, complementando también con conferencistas y ejecutivos expertos.

Anticipadamente a su elección el alumno deberá ser orientado sobre el grado de empleabilidad que tiene cada área de concentración, de modo de no generar egresados en temas de muy poca demanda o que haya sobreoferta de egresados en el mercado laboral.

Lo ideal es alinear el estudio del último año de la carrera profesional con las prácticas pre-profesionales y con el desarrollo de la tesis de bachillerato, todo en la misma área de concentración para que haya una sinergia positiva entre el estudio, la práctica y la investigación requerida. Todo ello aumenta el grado de empleabilidad del egresado.

1.2. Reforma Curricular y Competencias

Aquí vamos a reiterar lo que ha sido motivo de capítulos anteriores. Existen estudios a nivel internacional y latinoamericano de competencias genéricas que pueden ser aprovechadas. Con la globalización, las demandas de competencias genéricas están tendiendo a ser muy similares en los distintos países y empresas, como hemos visto en el Proyecto Tuning del Espacio Europeo de la Educación Superior y el Proyecto Tuning realizado para América latina.

Es decir, la definición de Competencias Genéricas cuenta con más que suficientes debates y estudios internacionales de modo que en la USB

podría abordarse el tema con cierta rapidez y certeza de lograrse con éxito empleando dichos insumos y recursos.

Más bien, deberán trabajarse las competencias específicas de cada carrera, por ejemplo, el Proyecto Tuning América Latina solo trabajó las competencias específicas de 12 carreras, donde solo el de Administración de Empresas se acerca a la carrera de Ingeniería Comercial, hay que elaborar del resto de carreras de la USB. Una comisión académica especial de reforma curricular debe resolver este tema a la brevedad.

Por cierto que esta reforma deberá elaborar o reajustar los perfiles profesionales, la malla curricular de cada carrera de manera integral, estudiar el caso de que varias carreras cuenten con 1 año común de estudios “generales”, y también **coordinar con los responsables del programa de desarrollo de competencias genéricas**, de manera de tener en paralelo el programa de Desarrollo de la calidad Profesional (DCP) de cursos-talleres (mixto curricular y co-curricular), las prácticas pre-profesionales obligatorias (PPO), con las demás obligaciones para el bachillerato, como dominar el idioma inglés y el cumplimiento con la tesis de bachillerato.

1.3. Sobre las Tesis de Investigación.

Hace tiempo propuse algunas ideas para emular el sistema que se emplea desde hace décadas en la maestría de tiempo completo de ESAN. Explico el mecanismo.

Mencioné que ESAN tiene alianzas con empresas importantes del medio empresarial y que muchas de ellas estaban agrupadas en APESAN, una asociación de empresas patrocinadora y de apoyo a los objetivos de ESAN. Es decir, al lado de la institución educativa ESAN están las asociaciones APESAN (empresarios) y AGESAN (graduados). En APESAN (2013) hay empresas importantes como:

- ALICORP S.A.
- Banco de Crédito del Perú
- Cemento Andino S.A.
- Cementos Lima S.A.
- Cementos Pacasmayo S.A.A.
- Compañía de Minas Buenaventura S.A.A.
- G y M S.A.
- IBM del Perú S.A.C.
- Southern Peru Copper Corporation
- Telefónica del Perú S.A.A.
- Unión de Cervecerías Peruanas Backus y Johnston S.A.A.

Usualmente la Directora de RR.PP. de ESAN mantiene una relación estrecha con dichas empresas, las cuales además estatutariamente pueden nombrar miembros al Patronato de la escuela. En fin, la idea es que contar con empresas de apoyo a la institución educativa se manifiesta en varias formas ventajosas:

- Para el programa Magister, el BCP, miembro de APESAN, facilita **créditos y financia a los estudiantes**, los cuales lo pagan como en 2 años luego de acabar los estudios
- **Auspiciadores de las Tesis.** En ESAN, según el reglamento el alumno debe elaborar, presentar y aprobar una tesis de manera obligatoria para ser considerado egresado, pues la tesis tiene el tratamiento de una asignatura. Si no aprueba la tesis el alumno que ha cursado la maestría es “nada”, ni siquiera egresado. Por tanto, con meses de anticipación la Dirección de RR.PP. de ESAN coordina con empresas de APESAN y otras para que propongan temas para investigación aplicada.

De esta manera las empresas hacen sus propuestas, que se refieren a asuntos que podemos considerar “temas de consultoría” o problemas a resolver, como diagnósticos, desarrollo organizacional, propuestas de mejoras, etc., los cuales son admitidos bajo el rótulo de **Investigación Aplicada**.

Una vez que la Dirección del Programa Magister aprueba las propuestas de las empresas, la lista es publicada y distribuida entre los alumnos con algún grado de detalle.

Los alumnos pueden escoger o no dichos temas, se pueden abordar individualmente o en grupo, dependiendo del asunto. También el alumno puede ignorar esa lista y hacer su propia propuesta de investigación, con o sin hipótesis. Los grupos interesados se anotan y visitan las empresas para indagar más, si hay varios grupos interesados en el mismo tema, la empresa finalmente escoge al grupo, según sus antecedentes académicos y personales.

Por cierto, dentro de la oferta que hacen las empresas, además de aportar el tema de la investigación aplicada, de consultoría, ofrecen apoyar con información, facilidades varias, parte o todos los gastos y también clarifican la posibilidad de contratar a los alumnos del grupo luego de concluida la tesis y la graduación. Al final, durante la sustentación de la tesis los grupos de alumnos invitan a los ejecutivos de las empresas para “marketearse” personalmente y les entregan un ejemplar de la investigación.

Es decir, esta cercanía empresa-institución superior **incrementa la empleabilidad** del egresado y en este caso hace que la elaboración del trabajo de investigación, tipo consultoría o de investigación aplicada (sin hipótesis), a la vez que es un reto académico sea también **beneficiosa para acceder a un probable empleo** posterior. Al ser egresados de maestría en administración de empresas entran como ejecutivos junior en dichas empresas importantes.

Salvando las distancias, y bajando a carreras de bachillerato, podría ser posible para la USB establezca similarmente alianzas con empresas de tamaño grande o mediano, en la medida en que se acepten en la USB las “**investigaciones aplicadas**” como tesis de bachillerato y que la elaboración de la tesis también se asuma con co-responsabilidad institucional, es decir:

- que sea obligatorio que el alumno debe escoger tema de tesis antes de concluir el 4° año de la carrera, y
- que su aprobación sea también requisito obligatorio para “graduarse” en la ceremonia,
- así como que la USB debe ofrecer un mínimo de temas de investigación a los alumnos que lo requieran.

De esta manera, el alumno siempre egresa con su tesis de bachillerato, ajustándose a los requerimientos que ya se saben impondrá la nueva ley universitaria. Como en la técnica del Just-in-Time, donde la empresa elimina los inventarios de protección para optimizar sí-o-sí el manejo eficiente de los recursos, aquí estamos proponiendo un lance fuerte de que la USB asuma un rol de asegurar lo más posible el bachillerato de sus egresados.

Observación. A propósito, en algunas instituciones educativas del medio he visto que hay alumnos que se “gradúan” en la ceremonia de graduación, pero sin haber aprobado todos sus cursos. Salen disfrazados en la foto por compasión de sus compañeros. Eso no es correcto y es una grave distorsión de los valores, de los emblemas y rituales institucionales.

Puede que se permita en las actividades informales organizadas por los propios alumnos, pero las autoridades no deben ser partícipes ni aprobar estas distorsiones y farsas de las ceremonias institucionales oficiales.

En resumen, la relación más estrecha con las empresas tiene muchas ventajas potenciales:

- Auspician proyectos de investigación y trabajos de tesis
- Pueden financiar los estudios de los alumnos.
- Útiles para realizar visitas a empresas (plantas y procesos industriales)
- Sus ejecutivos puedan conferencias especializadas en el aula y ser modelos para los estudiantes.
- Podrían colaborar en actividades como la Semana Bolivariana y actividades similares
- Pueden ofrecer puestos para practicantes y para egresados.

- Podríamos coordinar mejor las prácticas pre-profesionales para los estudiantes.
- Nos pueden brindar información de las competencias específicas y genéricas para ajustar el perfil del profesional de las distintas carreras.
- Podrían auspiciar las publicaciones y otras actividades de la USB
- Sus directivos podrían ocupar puestos honoríficos en la medida que auspicien las actividades de la universidad.
- Más adelante, coordinados apropiadamente por un área de RR. Institucionales, podrían conformar una Asociación de Apoyo a la USB.

1.4. Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación

Deseo hacer una serie de propuestas sueltas para mejorar la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y los métodos de evaluación. Muchas de estas ideas ya se han manifestado oralmente a las autoridades, y puede ser motivo para evaluar su utilidad y pertinencia. Aun ya sean conocidas u sean obvias, las enumero para una posible agenda de discusión.

- a) Retroalimentación más frecuente.** Hacer obligatorio que los docentes tomen varias prácticas calificadas durante el ciclo. Mientras el alumno tenga más retroalimentación de qué tanto sabe será mejor. La retroalimentación o dar información al alumno de su evaluación en todo momento es parte importancia del Aprendizaje Activo.
- b) No distribuir los resúmenes del docente.** Los profesores no deben entregar sus presentaciones resúmenes en powerpoint a los alumnos, el razonamiento del alumno es simple: si puedo recibir un resumen hecho ¿para qué voy a leer la lectura o hacer mi propio resumen?
- c) Tareas para todas las lecturas.** De ser posible, cada lectura que uno entrega a leer obligatoriamente a los alumnos debería contar con una tarea a evaluar. Si el alumno piensa que el profesor no evaluará si uno ha leído o no entonces ¿para qué va a leer?

- d) Tareas originales.** Las tareas de control de lectura, de ser posible, deberían ser originales, es decir, que el alumno tenga que redactar algo de su propia cosecha para reducir el copiado. Puede que tengan que responder un cuestionario donde plantee su propia opinión.
- e) Tareas y exámenes.** Las tareas de control de lectura no requieren ser extensas, puede ser pequeñas y sustanciosa, como hacer un esquema de comprensión del contenido, y por ser concisa facilita el trabajo recargado del docente para evaluarlo. En otros casos se puede entregar cuestionarios de preguntas más extensos, pero dándole un incentivo al alumno, por ejemplo que el examen se compondrá de un porcentaje de preguntas sacadas de dichas tareas. El que hace las tareas se prepara mejor para el examen.
- f) Tareas presentadas a mano.** Recomiendo que las tareas sean escritas a mano, de modo de evitar los duplicados y el reciclamiento de tareas de los alumnos que ya han llevado el curso. Como solo hay un original, el alumno deberá conservar una fotocopia si desea revisar su tarea. Si el docente devuelve muy rápido las tareas calificadas, hay alumnos que prueban entregar “tarde” para poder reciclar las tareas devueltas a sus compañeros. Si el profesor devuelve las tareas calificadas es porque ya no va a aceptar dichas tareas tardías.
- g) Uso de audiovisuales.** A los alumnos les gusta visualizar videos, se pueden asignar como tarea, pero cuidar que siempre el alumno deba redactar algo al respecto, una crítica o responder una serie de preguntas que el profesor entregue. Si el video es de mayor duración, preguntarles también algo que está al final del video, hay alumnos que solo ven el inicio del video. En clase solo deben usarse videos de corta duración con fines demostrativos, los videos de más de 10 minutos colgarlos en internet y dejarlos como tarea para la casa.

- h) Aprender mapas mentales y resúmenes en esquemas**, al inicio del curso a los alumnos les entrego videos sobre cómo hacer esquemas o mapas mentales, para que aprenden a usarlos en sus tareas que más adelante se les pedirá.
- i) Pedir resúmenes al final de la clase.** Para aumentar la atención y concentración de los alumnos al dictado de clases, puede ponerse como tarea para el final de clase, los últimos 15 minutos, que el alumno elabore en una hoja **un esquema o mapa mental** de la clase dictada por el profesor. Esta asignación deberá explicarse al inicio de las clases o usarse como sistema en todas las clases.
- j) Dar modelos a seguir.** A pesar de que puede no ser sencillo, en ciertos cursos el docente debería poder traer conferencistas expertos, invitados que dominen determinado punto del silabo. Ofrecer modelos reales es muy importante para el aprendizaje. Esto debe ser reglamentado previamente para que no se preste a malinterpretaciones.
- k) Cantidad de alumnos por aula.** Los cursos no deberían tener más de 30 o 35 alumnos matriculados por curso. Si al docente se le va a pedir que haga seguimiento y evaluación permanente de los alumnos, ello no se puede hacer con clases muy grandes. He verificado con mis alumnos y en clases muy grandes, hay impersonalidad y decae mucho el rendimiento de los estudiantes pues es muy difícil hacerles el seguimiento.
- l) Trabajo en grupo.** Para los grupos debe ponerse límites de cantidad de persona. Por experiencia personal, para trabajos grupales estándares, los grupos de 3 a 4 personas para hacer trabajos fuera del aula es más que suficiente. En los grupos más grandes aparece el fenómeno de la “pereza social” (Robbins & Judge, 2009) donde alguno(s) no trabajarán y esperarán que otro haga su parte. Para evitar dicho problema se recomienda:

- Grupos pequeños, máximo 4 a 5, deben elegir un coordinador que pueden rotar, el coordinador recibe puntaje extra de participación, según la calidad y eficacia de su coordinación.
- Dar la libertad para el coordinador pueda expulsar miembros del grupo que no trabajen.
- Los grupos deben tener claro sus metas y entre ellos deben obligatoriamente distribuirse roles diferentes (pedir los roles asignados)
- Hacer que los grupos compitan, para aumentar la dedicación.
- Siempre debe haber al final una autoevaluación de los miembros del grupo. Cada uno evalúa al resto de miembros del grupo (uso un formato a llenar el día del examen final).

m) Mejorar la calidad de los trabajos. En el mejor de los casos los grupos deberían recibir tutoría del docente, es decir, que durante el ciclo el grupo de alumnos hace entregar parciales de informes, por avances, unas 3 o 4 veces, de modo que el profesor las va corrigiendo y dando indicaciones de qué debe mejorarse. Ello por cierto requiere mayor dedicación del docente y debe recompensarse dicho tiempo.

Propuesta. Al respecto, debería haber alguna forma de que los docentes autorizados puedan acceder a dar tutoría a trabajos grupales, con un determinado sistema y reglamento, se propone algunas normas para este sistema:

- El docente debe presentar una solicitud para ingresar a este sistema de mejora de la calidad de trabajos grupales, que tiene sus reglas de control.
- El trabajo debe involucrar la obtención de información de campo por parte de los alumnos: entrevistas, encuestas, etc. El ideal es enseñar metodologías de investigación aplicada y de consultoría y solución de problemas a los alumnos.

- El trabajo deberá tener importancia como tema en el sílabo y/o ser de utilidad práctica para la entidad donde se levantarán los datos, por ejemplo, que aporte información que sea útil como, mediciones de satisfacción laboral, encuestas a clientes, focus groups, mejora de procesos, organización y métodos, etc.
Si el trabajo resulta bueno, que el alumno entregue una copia a la gerencia o jefatura de la empresa puede ser una buena idea.
- Debe fijarse la cantidad mínima de avances que deberá evaluar y calificar el docente. Tres avances y un informe final.
- La remuneración extra se estimará en números de horas adicionales, aparte de las normales, en que incurrirá el docente haciendo esta labor tutorial.
- Considerar en la remuneración el número de trabajos grupales que comprende el curso, si se hacen grupos chicos (mejor) la cantidad de trabajos a revisar aumenta.
- Al final el docente deberá entregar a la USB los informes impresos de los (mejores) trabajos grupales de la clase para acceder al cobro de la remuneración adicional.
- Se deberá llevar un registro unificado de los trabajos que han ingresado a este sistema tutorial para prevenir duplicaciones.
- Los alumnos que elaboren el **mejor trabajo grupal** en el curso, y que reúnan requisitos mínimos, serán premiados con una felicitación escrita de las autoridades académicas de la USB.
Un resumen de dichos trabajos podría ser impreso en la revista de la universidad o periódico mural.

Se recomiendo que el docente eventualmente haga algunos cambios en la estructura del informe del trabajo grupal que suele encargar en su materia, pues se observa que hay alumnos que tienen la tentación de reciclar trabajos casi intactos de un curso a otro, y de un ciclo a otro, en la medida que el docente agregue y cambie algunas características obligatorias dificultará el reciclamiento de trabajos.

n) Asistencia y tardanzas de los alumnos. Debe aumentarse de algún modo la asistencia puntual de los alumnos. En las clases de las 6:30 p.m. los alumnos aparecen con casi 20-30 minutos de retrasado aduciendo motivos laborales, no se sabe si esto es 100% cierto o solo es un mal hábito.

No sé si hay un reglamento de tardanzas, pero este tema junto con la asistencia debe regularse controlarse mejor. Recientemente estoy llevando un control de puntualidad para dar puntaje extra de participación como estímulo.

Dada en nivel de los alumnos que tenemos, se requiere mayor presencia y menos inasistencias a clases. Lamentablemente eso nos orienta a emplear un sistema más “colegial” para controlar la participación de los alumnos inmaduros.

o) Matrículas tardías. Si bien este tema parece pertenecer al área de Matrículas, tiene una tremenda incidencia en el dictado de clases. Si un docente organiza a la clase y controla que cumplan con tareas semanales, el hecho que ingresen nuevos alumnos con 1 mes o más de retraso genera un tremendo desorden en el aula, He recibido alumnos ingresantes hasta después del examen parcial, con memo bajo el brazo de que sean aceptados.

Esa práctica es muy mala, pues da un muy mal mensaje a los demás alumnos: si alguien puede entrar al curso un mes tarde, sin haber cumplido la asistencia ni haber entregado tareas, ni haber participado en el trabajo grupal, rebasando el límite de faltas, y ve que el profesor admite al alumno, todo ello quiere decir que esa persona “**puede aprobar el curso**”, a pesar de todas las reglas incumplidas.

Los alumnos no son tontos y se dan cuenta de cómo se rompen las reglas de exigencias, pues a los matriculados tarde hay que darles concesiones especiales. Al final, hay que dar concesiones **a toda la**

clase para ser “justos” y ello genera una indisciplina en todo el curso.

A algunos de estos alumnos que se presentan con su memo yo le he dicho: *“su ingreso luego de un mes de clases significa que todos los demás alumnos son unos tontos que han perdido su tiempo cumpliendo las reglas”*.

Este desorden de las matrículas es muy grave y hace decaer la calidad académica de la educación en la USB, debe buscarse alguna solución de modo que por lo menos existe un sistema más organizado de pre-matrículas o algo así.

p) La programación de clases y exámenes debe respetarse en lo posible. A veces las autoridades de la universidad han suspendido las clases o los exámenes abruptamente, el mismo día o a pocas horas que se inicie, cuando éstos se cruzan con actividades no docentes de la universidad, por ejemplo, conferencias u otros eventos.

Debería planificarse mejor las actividades pues el **dictado de clases no es actividad secundaria, sino el giro principal del negocio educativo.**

En ninguna entidad educativa seria se altera la programación de clases sorpresivamente por eventos sociales que corresponden a otros asuntos distintos del alumno. En todo caso, si se tuviera que suspender las clases por tales eventos, debería hacerse con un **mínimo de anticipación**, por respeto a los alumnos y avisando al docente (más aún si es contratado). En todo caso da una mala imagen de entidad educativa tercermundista.

(Más signos de país subdesarrollado: en otra universidad, que no es la USB, he visto que la máxima autoridad, en demostración de poder, sorpresivamente decreta que se suspendan las clases **en ese momento** para que se pueda continuar con la celebración de aniversario)

- q) **Cooperación en supervisión de exámenes.** Dado que la evaluación a los alumnos es una fase muy importante para la retroalimentación sobre el logro de los objetivos de los procesos de docencia y aprendizaje, deberá asegurarse que las calificaciones de los exámenes parciales y finales realmente reflejan lo aprendido por los alumnos. Al respecto, en otras instituciones educativas la administración de los exámenes se asume corporativamente por todos los docentes, de manera que cada **docente recibe el apoyo de otro docente o de personal de la institución** para supervisar y asegurar que la administración de los exámenes se realiza respetando estrictamente todas las normas establecidas.

Esto no sucede así en la USB, **no hay ninguna coordinación institucional**, donde cada profesor debe arreglárselas solo para cuidar sus propias aulas, siendo algo difícil si se le ha asignado una cantidad grande de alumnos.

Se propone fijar una regla de tramo de control, de supervisor por cantidad de alumnos **de 30 a 1**, es decir, en la administración de un examen, por cada **30** alumnos debería haber 1 persona que supervise y vigile. En este caso la Coordinación Académica de las carreras podría anticipadamente promover e intentar que en los cursos donde los docentes tengan a más de 30 alumnos, en horarios diferentes, los profesores cooperen entre sí, apoyándose mutuamente para la administración de sus pruebas.

- r) **Carga académica para los estudiantes que trabajan.** Este último ciclo 2013-II enseñé a una alumna nuevamente, en un curso previo había sacado muy buenas notas y un buen rendimiento, fue una de las mejores alumna de ese curso, sin embargo en el último curso había faltado bastante y su rendimiento fue muy bajo e incluso su grupo no presentó el trabajo grupal; cuando en el sustitutorio conversé con ella le pregunté qué le había pasado y me respondió:

“profesor, es que yo trabajo ...” y yo le reprendí nuevamente “si no puede ... debería llevar menos cursos” y me respondió “profesor, eso es imposible, aquí nos obligan a llevar 21 créditos de todas maneras obligatoriamente por ciclo” y pensé que me estaba bromeando o se había confundido.

Cuando yo he cursado mis estudios en la PUCP y trabajaba llevé el mínimo o un poco más de créditos, eso es lo razonable. Actualmente en la PUCP y en la U. Lima el mínimo es de 12 créditos, máximo unos 4 cursos de 3 créditos cada uno. En ESAN, un alumno que trabaja y lleva un programa como el PADE de 9 meses lleva solo 3 cursos **como máximo a la vez** y hasta donde recuerdo está prohibido que tome otros cursos libres adicionales, pues no podrá cumplir con la carga académica programada.

Lo usual, en los medios donde lo normal es el tiempo completo, existe la posibilidad de llevar menos créditos por razones laborales. En el sistema europeo integrado, Plan Bolonia, se reconoce al **estudiante de tiempo parcial**, para lo cual el estudiante debe hacer su trámite para cambiar su condición, por ejemplo, argumentando su caso con estas causales:

- a) Desarrollar una actividad laboral acreditado
- b) Tener a su cargo el cuidado de un familiar hasta el segundo grado de parentesco por consanguineidad o afinidad.
- c) Ser deportista de alto nivel, alto rendimiento o alto nivel universitario.
- d) Estar afectado por un grado de discapacidad física, sensorial o psíquica, reconocido por la autoridad competente,
- e) Encontrarse en otras situaciones extraordinarias que el órgano competente para resolver valore

Revisemos el sistema de créditos que usamos en la USB para ver si está bien estructurado.

Según las reglas internacionales usuales, excepto en el Espacio Europeo de Educación Superior, que ha establecido un nuevo estándar

el año 2000 (EEES, 2013), el estándar es que **un crédito equivale a 48 horas de estudio en un ciclo de 16 semanas**. Es decir, $48 / 16 = 3$ horas total a la semana: una hora académica en el aula y el alumno debe dedicar dos horas de estudio fuera del aula. (Wikipedia, 2013)

Suponiendo que en la USB el alumno lleva, digamos unos 20 créditos por ciclo, ello significa que el estudiante asistiría a 20 horas académicas de clases en el aula, de lunes a viernes. Eso sería unas 4 horas académicas por día por cinco días, lo cual convertido a tiempo real, a 45-50 minutos por hora académica, serían $4 \times 50 / 60 =$ unas 3 horas $1/3$ horas por día de la semana en el aula.

En la USB el alumno entra a las 6:30 pm y se queda hasta las 10:30 pm. Como el horario no siempre es igual todos los días, probablemente hace unas 3-4 horas diarias, o quizás las 3 $1/3$ horas que habíamos mencionado

Calculemos el trabajo fuera del aula. Eso significa que el alumno luego del aula debe estudiar en casa, en una semana $20 \times 2 = 40$ horas académicas más, es decir, si bajamos a 45 minutos por clase: serían como 30 horas efectivas en total por semana estudiando en casa (unas 5 horas de lunes a sábado y descansando el domingo).

- Si el alumno NO TRABAJA, hacer 5 horas en casa durante 6 días a la semana es posible.
- Sin embargo, si le exigimos la MISMA CARGA para el alumno que trabaja, ya eso pierde sentido.

Veamos. El alumno que trabaja, luego de asistir a la USB podría intentar unas 2 horas diarias de lunes a viernes en casa (de 11 a 1 am), más 8 horas el sábado y otras 12 horas el domingo. Total las 30

horas exigidas. Pero... ¿esto es factible para el alumno promedio de la USB y que trabaja a tiempo completo?

A todas luces lo veo casi IMPOSIBLE, más aun si hubieran ocasionales sobrecargas laborales en el centro de trabajo como para que haga horas extras.

Este plan de 20 créditos está fuera de la realidad de un alumno que trabaja a tiempo completo, de rendimiento promedio y es menos factible para un alumno que no domine metodologías de estudio que le permitan incrementar su eficiencia y efectividad de estudio.

Por tanto, la conclusión es obvia, **el alumno que trabaja a tiempo completo NO DEBE llevar tantos créditos, los 20 o 21 créditos que se le está exigiendo atenta contra la calidad académica que buscamos.**

Si al alumno no le alcanza el tiempo, por tanto, no hace las tareas, ni lee las lecturas y por ello su rendimiento académico (usualmente poco entrenado, no sabe lectura veloz, ni métodos de estudio) será menor de todas maneras.

En todo caso, ante una restricción de tiempo el alumno deberá escoger a qué cursos dedicará el tiempo que dispone, debe sacrificar algunos y atender los cursos que le interesan o donde el profesor sea más exigente o donde esté repitiendo el curso y por tanto desatender los otros cursos.

Cuando hemos explicado en el modelo de Servucción, existe el problema de exagerar en la **dominación** sobre el cliente-usuario, lo cual conduce a la percepción de injusticia o de abuso que acelera la conclusión de la relación comercial.

Podemos preguntarnos ¿esta sobrepresión sobre los alumnos que trabajan puede conducir a su deserción o abandono de los estudios?

Así como hay entrevista de admisión de personas a una organización, también habría que tener como procedimiento hacer **entrevistas de salida**, es decir, cuando el alumno deserta o abandona los estudios debería entrevistársele para determinar las razones y causas, analizar los casos y solucionar los problemas que ameriten a futuro.

Si queremos **subir la calidad académica de los alumnos de la USB** debemos tomar en cuenta las circunstancias y casos. **Si el alumno trabaja y cuántas horas** está laborando, de modo de tener algún tipo de reglamento flexible que ayude a definir su caso y **autorizar solo la cantidad de créditos que el alumno pueda físicamente y cognitivamente estudiar**, dados los estándares de carga establecidos por la USB.

Cuando en la USB, en las reuniones con docentes se nos pide que **exijamos calidad a los alumnos y que les hagamos leer**, dadas las razones expuestas, solo se nos hace entrar en **una competencia** de a quién o a qué curso el alumno que trabaja dedicará las pocas horas que tiene disponible.

Igualmente podemos proyectarnos a lo que sucede en el mercado educativo, donde se piensa que “vende”, que son atractivos los **programas “acelerados” de estudios**. **Si se venden es porque los profesores necesariamente se ven obligados a bajar la carga para que aprueben, y el alumno termina por debajo del estándar.**

Finalmente, este tema no es solo de la USB o del Perú y puede verse un análisis detallado del caso colombiano (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2012). Tocaremos técnicamente el sistema de créditos de nuevo.

- s) **Definir la carga de tareas para el estudiante.** Preguntémosnos ¿el sistema de créditos peruano está estandarizado u homologado internacionalmente? Revisemos los estándares internacionales un poco y veamos si podemos hacer alguna propuesta a la USB sobre este tema

Existe un interesante estudio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia sobre el tema, emplearé algunos extractos: (UPCH, 2009)

El sistema de créditos como forma de administrar el currículo nace en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, en la Universidad de Harvard (1869) cuando se cambia el sistema curricular rígido por un currículo abierto y flexible, con materias optativas. Para cada crédito académico se asignaba una hora de clase o dos horas de trabajo práctico por semana durante un periodo de quince semanas; la asignación de más peso a las horas de clase partía de la premisa que cada hora de clase requería de dos horas de estudio adicional (en promedio) mientras que la hora de práctica no requería tiempo adicional de estudio.

También el estudio nos expone el actual sistema europeo reformado en el año 2000:

En el marco del Proyecto Alfa Tuning, los representantes de 16 países de América Latina elaboraron un informe sobre el crédito académico en la región. Este informe reveló la ausencia de criterios uniformes establecidos para la definición, asignación y cuantificación de los créditos académicos en la mayoría de países de América Latina. En términos generales, la base para la definición del crédito académico es la hora de clase, reconociendo en algunos casos, 2 horas de trabajo independiente de parte del estudiante.

...

En el año 2000 se propuso un sistema único de acreditación para los estudios universitarios en la Comunidad Europea, denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System) o créditos ECTS.

...

El sistema de créditos ECTS es un sistema centrado en el estudiante, que representa, mediante un valor numérico asignado a cada asignatura, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos. El crédito ECTS representa, por tanto, el volumen total de trabajo del estudiante y no solamente las horas de trabajo presencial. 60 créditos representa el volumen total de trabajo de un año académico (eso sería ciclos de 30 créditos en promedio)

La carga de trabajo para un estudiante a tiempo completo, en Europa, equivale a 36 / 40 semanas al año y 40 horas semanales. Así:

- Un año académico = 36 – 40 semanas por año
- Cada semana = 40 horas de trabajo (8 horas x 5 días).
- La carga de trabajo anual (40 semanas X 40 horas semanales) se calcula en **1600 horas**.
- 1600 horas / 60 Créditos = **26.66 horas por crédito**

De tal manera, se determinó que un crédito ECTS representa entre 25 – 30 horas de trabajo del estudiante, incluyendo en ellas todas las actividades de aprendizaje: asistencia a clases, prácticas, seminarios, trabajo en el laboratorio, presentaciones, talleres, estudio independiente, preparación para los exámenes, asistencia a tutorías, etc. (UPCH, 2009)

Es decir, en Europa han llegado a un diferente estándar ECTS, calculando que un estudiante de tiempo completo debe dedicar en TOTAL, dentro del aula y en casa, un total de 1600 horas al año, o 800 horas por semestre. Como en Europa las universidades hacen ciclos de 30 créditos, su crédito tiene una carga total 26.66 horas totales de dedicación por crédito.

En el mismo estudio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia se revisa el caso de algunos países latinoamericanos, el Perú incluido.

- En Colombia, un crédito significa 48 horas de trabajo total del estudiante. Los ciclos son de 18 créditos aprox.
- En Chile se usa el Sistema de Crédito Transferible, SCT, son semestres de 30 créditos y de 24 y 31 horas de trabajo real de un estudiante
- En México, 32 horas de trabajo en total por cada crédito, pero no dice de cuánto créditos es un ciclo normal.

En el Perú el Sistema de Créditos se introdujo en el país en 1952, a iniciativa de la Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, que lo aplicó desde 1953. En el año 1969 se estableció a nivel nacional el Sistema de Créditos. Algunas universidades presentaron carreras con 400 y 500 créditos, por lo cual el Consejo Nacional de la Universidad Peruana – CONUP estableció el **límite de 200 créditos por carrera con una tolerancia de 10% en más o en menos**. La USB sigue esta regla.

Aquí la clave no es solo considerar **cuántas horas de trabajo total requiere un crédito**, sino **cuántos créditos en promedio** se llevan en un ciclo a tiempo completo.

Si adecuamos la USB el estudio europeo de la carga de trabajo anual de 1600 horas, considerando 40 semanas X 40 horas semanales, un ciclo tendría una carga de 800 horas semestrales.

Si mantenemos la regla del CONUP y el ciclo peruano está en 20 créditos + / - 10%, o sea los 21 créditos que se están empleando realmente en la USB, serían:

$$800 / 21 = 38 \text{ horas de trabajo total por crédito}$$

Si con 21 créditos se deberían hacer **21 horas académicas en el aula**, eso sería en horas académicas de 45-50 min = **15.75 a 17.5 horas a la semana**.

Si el alumno está de lunes a viernes, de 6.30 pm a 10:30 pm (aunque en realidad no llegan temprano, sino como a las 7 pm) con ello completa las horas en el aula, y debe hacer en casa lo que resta:

$$38 \text{ (total)} - 21 \text{ (en el aula)} = \mathbf{17 \text{ horas en casa a la semana}}$$

Si por otro lado intentamos adecuar la USB al **modelo colombiano** de 2002, de 18 créditos por ciclo y 48 horas de trabajo total por crédito, un semestre equivale a:

$$18 \text{ créditos} \times 48 \text{ horas} = \mathbf{864 \text{ horas de trabajo semestral}}$$

Dividiendo las 864 horas a exigir semestralmente entre los 21 créditos que pide la USB, **serían 41 horas de trabajo total por crédito**, lo cual significa que se haría en casa a la semana:

$$41 \text{ (total)} - 21 \text{ (en aula)} = \mathbf{20 \text{ horas en casa a la semana}}$$

Según este nuevo cálculo para equipararnos con Colombia, el crédito de 21 horas de trabajo total significaría que el alumno debe emplear unas 20 horas en casa, o fuera del aula. Casi 1 a 1.

Si el alumno sale a las 10:30 pm de la USB, digamos que retorna a casa, coma algo, quizás haría 1 hora efectiva por día, de 12 a 1 am, y en 5 días serían solo 5 horas. El saldo, 15 horas debe hacerlo los días sábado y domingo, unas 8 horas por día para mantener el estándar.

Coincidentemente, en el trabajo expuesto de la U. Cayetano, ellos hacen su propuesta de que **un crédito valga en total 40 horas de trabajo total por crédito (en aula y en casa)**

Cuadro 6.1. Propuesta de valor para un crédito para la UPCH

	Valores de referencia	Propuesta
Semanas/año	34 - 38	34
Horas / Semana	48	48
Horas/ año	1632	1600
Créditos / año	40	40
Horas/crédito	40.8	40

Fuente: UPCH, 2009

Por tanto, si nos ajustamos a estos nuevos estándares, **los docentes de la USB deberían dar a los alumnos una carga de trabajo en casa (tareas) equivalente a la misma cantidad de horas que el alumno hace en el aula.**

Es decir, si en un **curso de 3 créditos** el docente hace 3 horas académicas de clase en el aula a la semana, el docente deberá

encargar al alumno una carga similar, de unas **3 horas** sea de trabajo individual o de trabajo grupal a la semana.

Para un alumno que no trabaja, hacer 21 horas en el aula y una cantidad equivalente en trabajo en casa es factible y hasta estaría holgado de tiempo para hacer actividades extracurriculares y co-curriculares.

Pero estaríamos **en el límite** para el caso de los alumnos que trabajan, pues si no tienen que hacer horas extras en el trabajo y si se les obliga a matricularse en 21 créditos, **deberán dedicar a hacer tareas de 20-21 horas semanales**, principalmente los fines de semana y podríamos decir que **no haría actividad co-curricular o extracurricular** salvo que sea dejando de hacer las tareas.

Cuando calculamos la **carga de trabajo que el docente deje al alumno**, estamos suponiendo que hablamos de carga para alumnos promedio de una universidad (donde ha ingresado dando examen de admisión y que cuenta con el mínimo de habilidades cognitivas y de práctica en métodos de estudio).

La misma tarea de matemáticas que un alumno de Sistemas de la UNI demora 1 hora en resolver, puede que no lo pueda en el mismo tiempo un alumno de Ingeniería de Sistemas de la USB. Deberemos **estandarizar las cargas de trabajo** para los docentes y no bajarlas usando como referencia los alumnos menos aplicados.

En todo caso, si el docente tiene bien estructuradas sus tareas y la carga que asigna está de acuerdo a las reglas que estamos planteando, la única forma de que podríamos aumentarla sería solamente **si al alumno se le entrena en metodologías de estudio**, donde un alumno entrenado podría llevar una carga mayor académica usando menos horas de tiempo. Solo **nivelando y aumentando su**

rendimiento efectivo y eficiente se podrá incrementar la calidad del estudiante.

Por el momento, recomendaría que para **los alumnos que trabajan se les baje la carga de créditos que puedan llevar, 21 créditos es mucho**, de repente no tan bajo como el mínimo de 12 créditos (PUCP, U. Lima) sino quizás un intermedio de hasta **15 créditos o unos cuatro cursos máximo por ciclo** podría ser. Pedir más es abusar físicamente de la capacidad del alumno, pues él también requiere tiempo libre para poder desarrollar otras competencias genéricas.

En todo caso, los créditos que dejó de llevar, unos 6 créditos por ciclo, podría tomarlos en los ciclos vacacionales. En los años avanzados de la carrera, 4º y 5º año, como la mayoría trabaja, ya se programarían con anticipación los cursos propios para en los ciclos vacacionales.

De esta manera el alumno que trabaja, en un año llevarían dos ciclos de 15 créditos más en ciclo vacacional llevaría, al menos parcialmente, los $6 \times 2 = 12$ créditos pendientes, con lo que puede acercarse a los $21 \times 2 = 42$ créditos anuales y no se retrasaría en su carrera.

Recapitulemos. Para los alumnos que trabajan a tiempo completo, harían **15 créditos** semestrales, lo cual significa que el alumno deberá hacer igualmente otras **15 horas de estudio en casa y trabajo grupo** a la semana. Esto parece más razonable, considerando que la persona que trabaja semanalmente laboraría 48 horas, estudiaría 30 horas (15 en el aula y 15 en casa), dormiría 56 horas y le restaría 34 horas a la semana libre y para otras actividades (la mitad se le puede ir movilizándose).

En todo caso, en mi opinión, sería preferible e **ideal es que el estudiante no trabaje a tiempo completo**, sino solo parcialmente y solo después de la mitad de la carrera.

2. El Personal de Contacto.

En este tema está referido al personal que está en contacto con los usuarios, entre ellos tenemos:

- Docentes
- Autoridades
- Personal administrativos

Solo mencionaremos brevemente algunas ideas, que creo ya son de conocimiento por las autoridades de la universidad.

2.1 Calidad Pedagógica.

Indudablemente se requieren de buenos docentes universitarios, al respecto en los meses recientes se ha debatido por los medios nacionales los planteamientos que hace el proyecto de Ley Universitaria y sobre este punto casi todos han coincidido, los que están a favor y los que discrepan de él, en una serie de ideas básicas, como que **se requiere contar con una cantidad suficiente de profesores a tiempo completo idóneos**.

Además que dichos docentes deben contar con los grados académicos estándares para una educación universitaria de calidad, que deben estar capacitados en técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los alumnos y que deben de balancear la docencia con actividades de investigación, entre otras cosas.

Solo quiero mencionar que las ideas que se están planteando en este trabajo requieren que la USB progresivamente cuente efectivamente con

una cantidad mínima de profesores de planta, que es una de las mayores debilidades para la implementación de mejoras de la calidad.

Las propuestas de mejoras de competencias genéricas y específicas, sobre todo estas últimas, propias de cada carrera, requieren ser implementadas, y monitoreadas y supervisadas dentro y fuera del aula por los docentes de manera coordinada.

Y aquí hay que ser realista que es muy difícil de realizar solo con docentes contratados por horas, que probable y justificadamente busquen optimizar el uso de su tiempo disponible para distribuirlo en varias instituciones educativas, y que será difícil que **donen tiempo fuera del aula**, para las actividades que no están usualmente en su contrato.

No podríamos culpar a los docentes contratados por horas, pues en la relación que la USB ha establecido con ellos priman y se remuneran básicamente los **elementos cuantitativos y dentro del aula** (pago por horas, cantidad de horas de clase). De las actividades que puede hacer el docente fuera del aula, la mayoría están incluidas y estandarizadas dentro del pago de las horas dentro del aula. El sistema está establecido de ese modo.

También hay que considerar la dificultad del control. Por más que eventualmente los coordinadores supervisen una o dos clases de dictado de los docentes, usualmente **lo que sucede en el aula y el compromiso con la obtención de los resultados de aprendizaje, no lo podemos conocer, apreciar y evaluar con claridad**, en las relaciones con docentes contratados por horas, sobre todo cuando se requiere uniformizar sistemas, métodos y prácticas pedagógicas para la enseñanza coordinada de un plantel de docentes como un equipo.

Dado que es una cuestión y **decisión de tipo económico**, la universidad debe evaluar, sí, aun cuando no sea plenamente rentable en el corto plazo, pero contando con objetivos y planes estratégico bien planteados en un

adecuado modelo de negocios, pueda **hacer una inversión mayor para contar con una plana mínima de docentes a tiempo completo**, que trabaje alineada con las mismas metas y una propuesta integral y coordinada de acciones de mejora de la calidad educativa y empresarial.

Por cierto que no es la cantidad lo que se requiere al inicio, sino **un equipo mínimo bien afiatado y estable** que pueda conducir el proceso de mejora de la calidad.

En todo caso, con los docentes contratados se podría establecer mecanismos de mejora que tengan incentivos en caso de lograr determinados resultados e indicadores.

En sección anterior he propuesto un mecanismo de **tutoría de trabajo** de grupos, por el cual se pagan horas adicionales por mayor dedicación en la medida que se muestren los resultados educativos. Este tipo de soluciones requiere de un equipo que planifique, coordine, supervise y evalúe estas implementaciones de manera continua.

2.2. Capacitación Docente.

No voy a ahondar este tema, solo mencionar que para dar capacitaciones primero hay que tener claro las metodologías que la universidad considera apropiadas. Hay que decidir y definir las estrategias a emplear.

Al igual a lo que se plantea para los alumnos definir un perfil, para capacitar y entrenar se requiere que la organización tenga claro el perfil buscado del docente y un modelo de capacidades y competencias pedagógicas en las que los docente debería ser hábil, con ello se medirá y establecerá las brechas o deficiencias para poder proceder a brindar la capacitación o el entrenamiento, y reducir dicha brecha como resultado.

Igualmente, la capacitación es una inversión de recursos a futuro, por tanto hay que invertir con claridad en personal permanente o de tiempo completo, con quienes tenemos o planeamos tener una relación de largo plazo.

2.3. Otro Personal Administrativo

Hay varios grupos de personal no docente, que no son autoridades y que participan de la generación del servicio educativo en las áreas académico-administrativos, ahí tenemos estos grupos:

- a) Personal de coordinación de dictado de clases
- b) Personal de matrícula y de registros académicos
- c) Otros personal: servicios generales

Al respecto quiero reiterar una idea que he propuesto varias veces, referida una mejora en la **coordinación del servicio de dictado** de clases.

Como sabemos, tenemos un personal de Coordinadores(as) que tratan con los docentes, las autoridades y también tratan con los alumnos, y que también hacen de enlace con la gerencia de Administración para los distintos requerimientos necesarios para facilitar el servicio principal del dictado de clases.

Al respecto, existe una serie de problemas operativos en esta parte, por falta de claridad de funciones o por una distribución de funciones algo extraña. Por ejemplo, muchas veces el docente mismo debe coordinar paralelamente con el personal de mantenimiento que pertenece a la gerencia de Administración y plantear los mismos requerimientos con las coordinadoras y personal de apoyo de los decanos de las distintas carreras

Esta extraña triangulación: docente y alumnos – personal de Adm. – coordinadoras académica, muchas veces se vuelve una **real pérdida de**

tiempo y de fuga de responsabilidades, por ejemplo: si un profesor encuentra un problema logístico, sea que falla el multimedia, que falla la computadora, que faltan carpetas, que el aula está cerrada, etc., el docente debe subir y bajar escaleras para hablar con la coordinadora, la cual trata de coordinar con la gerencia de Administración, quien a su vez trata de ubicar al personal de mantenimiento, y ante la demora, el docente trata de ubicar por su cuenta al personal de mantenimiento para que resuelva los obstáculos para el dictado.

A veces sucede descoordinaciones extrañas, como que no se pueden abrir las aulas de todo un piso porque no vino a trabajar el empleado que tiene la llave, perdiéndose 20 minutos de tiempo de espera, o que el personal de mantenimiento retoca las carpetas con pintura negra pero las deja en el aula donde se va a tomar exámenes, y los alumnos y docente se manchan con la pintura fresca; o aulas con computadoras con virus que no limpian en todo el ciclo, a pesar de haberse hecho reclamos todas las semanas; o que no halla carpetas suficientes para tomar exámenes a pesar de haberse solicitado con una semana de anticipación la cantidad de carpetas que se requerían; o que a las 10:40 pm el personal de mantenimiento apague sorpresivamente las luces de todo el tercer piso para acelerar el desalojo de las aulas, sin pensar que pueden causar accidentes y caídas por las escaleras, y que por cierto la USB sería civilmente responsable.

En todo caso, al menos debería haber un formulario donde el docente pueda dejar constancia escrita de su reclamo, para ver si se le hace algún tipo de seguimiento alguna vez.

Estas descoordinaciones algo frecuentes, suceden generalmente delante de la mirada de los alumnos, mostrando el lado oscuro de lo que es un mal servicio logístico-académico-administrativo.

Se supone que se enseña con el ejemplo y tenemos varias carreras de gestión, a cuyos alumnos les enseñamos lo que es “Calidad del Servicio” pero solo en teoría, pues en la práctica mostramos que estamos muchas

veces descoordinados en asuntos de la rutina operativa, y que si los manejan todos los días, el personal debería plenamente ser expertos, con la máxima eficiencia operacional.

Más aún, todas esas pequeñas descoordinaciones que persisten por meses y se repiten con cierta frecuencia haciendo perder tiempo de dictado de clases, de minutos-hombre del recurso humano más caro que tiene la Universidad, del docente.

Y también damos mensajes errados institucionalmente, de que, a pesar de ser una empresa educativa, parecería que muchos que no saben cuál es el giro y servicio principal de ella. Si estamos en el negocio de los servicios educativos, deberíamos ser EXPERTOS en las rutinas de “delivery” del servicio mismo, del dictado de clases.

Un problema es que estas descoordinaciones ocurren delante del cliente-usuario. Puede que esta tolerancia se deba al hecho de que los “cliente – usuarios” son jóvenes. Y aquí caemos en otra práctica de **dominación** sobre el cliente, mostrando poca preocupación de brindarle también un servicio con calidad administrativa y logística.

En el capítulo de Servucción hemos mencionado que si vamos a pedir mayor participación del usuario, hay que tener cuidado con evitar las prácticas de dominación, que en este caso se refiere a un servicio descuidado en sus detalles. Estas fallas incomodan al cliente, al docente y también al personal de coordinación académica.

En todo caso, con esa óptica despreocupada la USB jamás podría brindar servicios educativos de programas de posgrado o programas de extensión a clientes profesionales, quienes no tolerarían esas deficiencias en la entrega del servicio.

La sugerencia que he dado varias veces es que, **si el servicio educativo es el proceso más importante, debe emplearse un enfoque de Gestión de**

Procesos, y eso significa que bajo un liderazgo claro debe coordinarse el manejo de todos procesos y sub-procesos, las acciones y recursos que inciden en la generación de una mejor calidad en el servicio de dictado de clases.

Por tanto, la triangulación entre la parte académica, la administrativa y la de los recursos debe simplificarse creando una simple **secretaría académica** que mantenga el **control además de la parte administrativa** que afecta la calidad del servicio. Explico un poco más:

SECRETARIA ACADEMICA. Organizar un área de coordinación académica que tenga el control de la infraestructura para el dictado de clases, en el horario establecido. Tendrá además autoridad funcional sobre el personal de servicio relacionado durante el dictado de clases.

Esta área, sea el nombre que tenga, deberá además actuar **de enlace entre los docentes, los alumnos, las autoridades y el personal administrativo** que se requiera en el servicio involucrado.

Es decir, la gerencia administrativa, ASIGNARA RECURSOS al área académica, entrega las aulas 100% operativas para que el área académica decida sobre su mejor empleo en el servicio educativo, también asigna personal de mantenimiento y le fija sus horarios para que pasen a prestar servicios en el área académica, y del mismo modo a esta área nueva se le asigna persona de mantenimiento de los sistemas computarizados y lo que sea necesario, de modo que su responsable, un Secretario (o como se llame) **coordine todos esos elementos** con el personal docente y genere un servicio de dictado de clases coordinado y de calidad.

A su vez, esta área deberá tener un counter o **mostrador de atención permanente, abierta durante las horas de dictado de clases con responsable de turno**, un sitio donde los docentes y los alumnos puedan dejar y recoger trabajos de los alumnos, así como atender sus consultas del dictado de clases. Hasta ahora no existe un área con tales

responsabilidades claras, pues las coordinadoras lo hacen **como un favor** especial a los docentes, habiendo veces que no han recibido trabajos de los alumnos por estar ocupadas en las actividades de la Semana Bolivariana.

Así mismo esta área funcionaría como **centro de coordinación y de información**. De haber problemas logísticas, de limpieza o de falla de las computadoras, o cualquiera sea la dificultad, el responsable del área emana órdenes e indicaciones **DIRECTAMENTE** al personal operativo que está a su cargo para el servicio educativo. Su misión es asegurar un servicio de dictado de clases de calidad, coordinado y sin obstáculos.

También, desde esta Secretaría los Coordinadores Académicos decidirán con el responsable la programación de aulas, así como los cambios de aula por razones de emergencia u otros similares.

En mi opinión, esta área no debería lejos del salón de descanso de los docentes, para facilitar el contacto y la ubicación del personal. Esta área donde los docentes puedan descansar, leer, estudiar o esperar, también podría estar cerca un área de tutoría, es decir, que hayan pequeñas cabinas o apartados para que los docentes hagan reuniones de tutoría y atiendan a los alumnos en pequeños grupos. Todas estas zonas están bajo el comando de esta Secretaría Académica.

Es decir, esta Secretaría es también un espacio o área de coordinación de todos los elementos y recursos necesarios para brindar un buen servicio de dictado de clases, y además es un área “front-office”, de atención de los alumnos y los docentes y de coordinación entre ellos.

Incluso podría pensarse que en algún momento cuente con un pool de asistentes de apoyo a los docentes, por ejemplo para poder cumplir con las actividades académicas de prácticas o de corrección de tareas, etc.

3. El Soporte Físico – Infraestructura

El soporte físico cumple un rol en parte ambiental y escenográfico (escaparate del servicio) y en parte funcional (la fábrica del servicio) en la generación del servicio y debe ser consistente con la imagen que se quiere brindar de la empresa y del servicio educativo.

Como manifiestan Eiglier & Langeard (1989), como en el teatro, la puesta en escena no es un fin en sí mismo, debe estar al servicio de una idea: **facilitar la interacción entre el personal de contacto y el cliente, suscitar las actitudes y comportamientos que condicionan un buen servicio**. Hay que balancear entre ambiente o escaparate y funcionalidad o fábrica. En todo caso, el mejor escaparate de la servucción puede ser la puesta en escena de la fábrica.

Al respecto del soporte físico, así como la presencia y calidad de la atención del personal de contacto, hay que tener presente las ideas del **marketing aspiracional**, donde nos indica que las personas aspiran siempre a subir de estatus y desean productos y servicios que están un poco por encima de su poder adquisitivo, por tanto, la empresa debe intentar asociar el producto o servicio que ofrece con la obtención de esa situación ideal, relacionada con un **estatus social superior**.

En este caso, “estudiar en una universidad”, “ser universitario” debe implicar un cierto ascenso de estatus social, que se debe reflejar en el soporte físico y la imagen y atención del personal de contacto. Estos elementos aspiracionales parece que no se están manejando apropiadamente en la USB.

En la gestión del soporte físico hay que tener en cuenta muchos aspectos, como la gestión del espacio (los flujos, utilización de los espacios, separación de clientes o usuarios, capacidad), la gestión del tiempo (horarios, rapidez, etc.), el uso de tecnología, la logística, el mantenimiento, etc.

En todo caso reiteramos que **la gestión administrativa de estos asuntos está supeditada a los procesos de servicio educativo, y no al revés**. El área

administrativa es un área de apoyo al área que comanda y supervisa los servicios principales de la institución educativa.

Al respecto solo quiero hacer recordar una serie de puntos y observaciones, que ya todos bien conocen, pero que persisten y por tanto deben solucionados y no postergados demasiado tiempo.

Todo problema pequeño que se repite una y otra vez, o que no se soluciona va creciendo y se convierte en “grande”, pues refleja la poca voluntad institucional de ofrecer servicios de calidad y de velar por su propia imagen.

Enumero una serie de asuntos que no requieren mayor inversión económica y que deben y pueden ser revisados y mejorados, por ejemplo:

- En las aulas hay **computadoras** obsoletas y desfasadas tecnológicamente, es extraño y paradójico teniendo la USB una carrera de Sistemas y Seguridad Informática. No debería ser difícil comprar piezas y organizar una actividad co-curricular para que los propios alumnos ensamblen los equipos que hagan falta.
- **Virus y gusanos informáticos.** Si tenemos una carrera de Sistemas y SEGURIDAD informática no se entiende como las computadoras de las aulas son **infectadas permanentemente y tampoco son limpiadas con prontitud.** .

En el ciclo anterior he dictado clases en un aula que me infectaba mi usb todas las semanas a pesar de mis reclamos y de haber conversado cuatro veces con el técnico. Curiosamente todos saben la solución técnica, que es la que aplican las cabinas de alquiler de internet: uso de software tipo **Deep Freeze**, el cual congela la partición del disco y en el reinicio deja la máquina como estaba originalmente.

Con estos virus el problema es múltiple: se daña el dictado de la clase, con pérdidas de tiempo, minamos la confianza y credibilidad del

docente en la institución, quien pierde el contenido de sus datos a pesar de los continuos reclamos, por otro lado, el alumno percibe que lo que se enseña en el aula (prevención y seguridad informática) no se practica y tenemos el riesgo de generar un profesional de actitud cínica

- **Mala ubicación de equipos.** Usualmente las computadoras de las aulas no están en una buena ubicación, debieron ser ubicadas cerca del lugar de la cátedra, o desde donde el profesor dicta la clase, en algunas aulas están ubicadas entre las carpetas de los alumnos y facilita que ellos conecten cosas a la máquina cuando el docente está dictando clase.
- Por razones de seguridad, deberían buscarse la manera de **asegurar las computadoras dentro de un mueble**, o en todo caso asegurar que no puedan ser abiertas para la sustracción de piezas.
- **Acceso restringido.** Debería haber una disposición oficial o un aviso cerca de las computadoras indicando que solo los docentes tiene **acceso** a dichos equipos y son ellos quienes autorizan a los alumnos a que conecten sus usb u otros dispositivos a las computadoras. Algunos alumnos conectan sus celulares para cargarlos con cable usb. Todo ello facilita la entrada de virus y gusanos informáticos.

Además en varias ocasiones he tenido problemas con algunos alumnos, a quiénes he sorprendido tratando de sacar copia de archivos de mi usb, intentando llevarse mis resúmenes, powerpoint y otros documentos sin autorización. Parece que no saben que eso es una falta grave; en cierta ocasión hubo un grupo que actuaba coordinadamente, unos me distraían con consultas mientras otro a mis espaldas sacaba copia de mi usb, tuve que amonestarlos severamente.

- **Plan de mantenimiento de multimedia.** Hay algunos equipos multimedia cuyos **focos** deben ser renovados, un equipo multimedia con un foco a punto de morir tiene una visibilidad casi nula. No queda otro remedio que apagar todas las luces, ver las imágenes viradas al

color amarillo y en plena oscuridad los alumnos no pueden tomar notas. Creo que es el aula 305 que está así desde hace meses. Un equipo multimedia con foco defectuoso es tan útil como un auto sin gasolina.

Actualmente es indispensable usar métodos audiovisuales para el dictado de clase, reemplaza muchas veces el uso de la tiza y la pizarra.

Lo que la institución debe hacer es presupuestar anualmente un monto para el reemplazo de focos de multimedia; los focos tienen una cantidad de horas de vida, usando el control remoto es posible determinar la cantidad de horas que le quedan de vida, el área de mantenimiento de una institución educativa, con poco esfuerzo puede realizar un **plan programado de renovación de focos** debidamente presupuestada, y además tener uno o dos focos en inventario para emergencias.

- Ajuste de **ubicación de proyectores** multimedia. Hay muchos proyectores multimedia mal ubicados en el techo, la imagen está descentrada o la proyección excede el tamaño del écran de modo que solo se ve la imagen parcialmente. Se supone que debió medirse correctamente la distancia del multimedia al écran, normalmente está por escrito en las instrucciones de los equipos.

En alguna ocasión, al inicio de la clase yo mismo he bajado al primer piso para que me presten un palo largo, subir a una silla y enderezar un poco el proyector que se había girado y no estaba centrado, pues actualmente es más rápido hacerlo así que realizar un pedido de mantenimiento. Hacia el lado de Brasil, en las nuevas aulas hay muchos casos de mala ubicación de los equipos multimedia. Nadie supervisa lo que hace el personal de mantenimiento.

- También en las aulas nuevas hacia el lado de la av. Brasil hay errores en el cableado de la **iluminación eléctrica**, las luces no se pueden

apagar por zonas, es decir, debería poder dictarse clases usando el multimedia sin tener que poner toda el salón a oscuras, así no hay manera de que los alumnos tomen apuntes.

- Hay equipos multimedia con **conexiones defectuosas** o desgastadas desde hace tiempo, dado que hay docentes que desconectan quizás de mala manera (sin desarmador) el cable del multimedia para conectarlo a sus tablets o laptops, hay equipos multimedia con conectores VGA con hilos fallados o desoldados en su interior, eso hace que la proyección del multimedia se vea con menos colores y virado hacia el rojo o algún otro color. Solo es cuestión de volver a soldar cuidadosamente los hilos que se han soltado.
 
- Hay algunos **equipos de sonido** mal regulados, con exceso de graves que no permiten entender las voces. Como están en repisas cerca al techo no hay manera de regularlos.
- Hay aulas donde no hay manera de bajar fácilmente la pantalla del **ecran**, pues no tienen su cuerda para jalarlo, el profesor debe subirse en una silla o mandar a un alumno a hacer la maniobra delante de la clase.
- Hay que hacer retoques de **pintura de aulas** y áreas comunes con determinada periodicidad
- Algunas aulas requieren reparación de sus **pizarras**, y no todas las aulas tienen una mesa para el docente.
- Hay que revisar la **ventilación** de aulas para verano, en algunas aula es muy difícil abrir las ventanas, el personal de mantenimiento debería anticiparse.

- Hay que mantener una mayor limpieza de los **servicios higiénicos**. Evitar colocar avisos en los baños de “mantenga la limpieza” pegados de mala manera, dañando la pintura y el buen ornato.
En el lado del pabellón hacia la av. Brasil no hay baños suficientes en los pisos superiores, o no se sabe dónde están.
- También hay que mantener el **patio limpio** luego de los eventos, a veces están con botellas tiradas por varios días. De repente Hay que instalar más tachos de basura en el patio principal.
En este sentido es muy positivo el pabellón renovado hacia el lado de Brasil, con un aire más moderno, con plantas y sillas de jardín son mejoras de imagen que hay que mantener.
- Revisar el reglamento de **seguridad y normas**. No debe apagarse las luces generales de los pisos para acelerar el desalojo de las aulas, es peligroso y puede causar accidentes.
- En suma, **sobre las aulas**, se observa que en muchos aspectos logísticos y de instalaciones del equipamiento de **las aulas no han sido supervisadas por los responsables de la parte académica docente**, hay un extraño **divorcio** entre lo administrativo logístico con la parte académica docente.

Nosotros tenemos la carrera de Administración Hotelera y no es difícil imaginar que la manera de gestionar la USB dista mucho de lo que enseñamos a los alumnos acerca de **cómo se debe administra los servicios de calidad** tan exigente, como son los servicios hoteleros y turísticos. Hay que predicar con el ejemplo, la gestión administrativa debe reflejar los conceptos de gestión que se enseñan en las aulas.

- **Comunicaciones**. La universidad carece de un **sistema de perifoneo o altavoces**, por lo que ubicar a alguna persona es sumamente difícil. Igualmente en los pasillos de cada piso debería haber un **anexo telefónico**, una línea interna al servicio de los docentes y personal de

la USB, actualmente un docente quiere comunicarse con algún coordinador debe bajar, caminar y cruzar el campus sin garantía de poder ubicar a la persona.

- **Central telefónica.** Desde la calle es muy difícil comunicarse telefónicamente, parece que no hay siempre una persona a cargo de la central telefónica, ese problema es mayor si uno no sabe los anexos, la central timbra y lo manda a uno hacia una grabación. También hay que programar la central para que cuando un anexo no atienda luego de determinadas timbradas la llamada sea desviada o retorne a la central.
- Sobre la **caja**, aprovecho para mencionar que quizás no es una buena idea la ubicación de la ventanilla de caja en el pasillo central, pues se forman colas de personas y por ahí transitan los vehículos que entran o salen del estacionamiento del patio central.

Por otro lado, tampoco parece buena idea que por la misma ventanilla pequeña se mezcle personas tan diversas: hacen cola los alumnos, con los proveedores y con algunos docentes. Al menos no se ve bien que los docentes estén haciendo cola ahí, ventilando sus asuntos al lado de los alumnos.

- Sobre la **fachada**, deseo comentar que se requiere planificar mejor algunos asuntos de imagen, por ejemplo, la fachada que da hacia la av. Brasil tiene un diseño atractivo pero que cuando pase el tiempo puede ser un problema, conforme pase el tiempo se oxidará o se llena de polvo y será difícil de mantenerla en buen estado de presentación. Hay que tratar de escoger diseños que sean fáciles de mantener por el personal o estar dispuestos a gastar en mantenimiento permanente.
- También en el futuro habrá que encontrar una mejor solución para el **estacionamiento**, no estoy seguro, pero quizás estamos violando normas de seguridad física, eso de que los autos y las personas

transiten por el mismo pasillo central es algo extraño. Habrá que estar seguros de que no somos sujetos a ninguna multa.

Más bien, estamos desperdiciando el estacionamiento afuera que da hacia la calle Fernandini

Finalmente, en caso de ponerse en acción los programas de mejora de las competencias genéricas, programas co-curriculares y programa de monitores es probable que haya que aumentar áreas nuevas, habría que tomar previsiones futuras, tales como:

- Área para tutoría a los alumnos. En caso que se incremente las actividades que se proponen en este informe es probable que haya que realizar mayor número de actividades de tutoría a alumnos. Ocasionalmente se están usando aulas desocupadas o el salón de profesores, pero algún día pueda que se requieran pequeños espacios o cubículos para atender pequeños grupos o alumnos.

Quizás lo mejor sea que estos cubículos o áreas de tutoría estén cerca al salón de profesores, de manera de contar con la cercanía de otros docentes con quienes se puedan realizar coordinaciones múltiples, o se puedan realizar tutorías imprevistas, en caso que fueran necesarias.

- Áreas para estudiantes, sea para realizar trabajos en grupo u otras actividades. No tenemos cubículos o espacios suficientes para realizar estas actividades en mayor escala futura, sea para los trabajos en grupo de los cursos curriculares, como para las nuevas actividades co-curriculares que se piensa desarrollar.

En el caso de espacio para usos informales o casuales, se pueden aumentar colocando bancas y mesas a la sombra alrededor del patio, para invitar a la realización de actividades colectivas o simplemente para el esparcimiento.

Usualmente en las universidades estas actividades fuera del aula se realizan en los jardines, patios con bancas o en las cafeterías de la universidad, en nuestro caso habrá que planear y proveer espacios similares, pues salvo la larga banca de cemento en el patio principal y unas 5 bancas altas que se han puesto en el segundo piso del pabellón Brasil, por el momento, los alumnos usan las aulas desocupadas o suelen sentarse en las escaleras estorbando el paso.

Igualmente con el incremento de las actividades co-curriculares habrá que pensar que se requerirán espacios y áreas para clubes y círculos de los estudiantes, o al menos para guardar sus implementos y cosas.

También habrá que pensar en que en ciertas áreas haya internet Wi-Fi de libre acceso.

4. La Organización Interna

Veamos algunas recomendaciones sobre los elementos relevantes de la organización interna.

4.1. La Gestión Directiva

Estas mejoras administrativas corresponden al sistema gerencial en general. A lo más propondría que se implemente, aun sea parcialmente, las ideas y principios para una mejora en la calidad de la gestión. Recordemos los 8 principios clave para una gestión de la calidad: (Summers, 2006)

- Organización enfocada en el cliente
- Liderazgo
- Participación de las personas - empoderamiento
- Enfoque de procesos
- Enfoque de sistemas para la administración
- Mejora continua - Kaizen
- Toma de decisiones basadas en hechos
- Relaciones mutuamente benéficas entre proveedores

También quisiera agregar un comentario, pero más orientado al Grupo Cepea. Debe buscarse una relación sinérgica entre el Instituto y la Universidad, en todo caso, sería absurdo que solo se mejore la calidad de la USB y no la del Instituto. Mejor dicho, si la calidad de la universidad es baja en parte se debe porque se está continuando con métodos y prácticas que tienen su origen en el Instituto.

Muchas de las recomendaciones que se dan en este documento son aplicables también para el Instituto. He tenido oportunidad de enseñar a egresados del Instituto y he visto que la calidad es baja, y que incluso los mejores alumnos de la clase, a pesar de sus esfuerzos, no comprenden lo que leen por falta de metodología de estudio, no saben memorizar, no

saben hacer esquemas, no comprenden lo que leen, etc. Es decir, una parte del input de alumnos problemáticos viene del Instituto y la calidad de los ingresantes también es baja.

Los problemas de la USB y el Instituto Cepea están amarrados, son muy parecidos, muchas fallas que hay en la USB son parte de la herencia y de costumbres que vienen desde el Instituto.

Si bien cada entidad tiene problemas diferentes, y la USB tiene urgencias también externas, en parte por el proyecto de Ley Universitaria, y también por la entrada en operación en un futuro cercano del Observatorio de Educación Universitaria del proyecto ProCalidad en el SINEACE, los problemas académicos y educativos del Instituto Cepea deberán ser también progresivamente abordados, en la medida que se pruebe en la USB soluciones que funcionan (como metodologías de estudio), deberá intentar trasplantarlas también a Cepea, pues de ahí procederán parte de los alumnos de la USB.

4.1. La Gestión de los Recursos

Estas mejoras administrativas corresponden al sistema en general, al respecto creo que se requiere una mayor transparencia.

Sería bueno que la gerencia de la USB clarifique los números e indicadores de gestión financiera y económica, pues en conversaciones que he tenido con funcionarios de la USB parece que hay dudas de que se tengan bien establecidos los números e índices claves: punto de equilibrio, margen de contribución, indicadores de rentabilidad, etc.

De la evaluación de las propuestas del modelo que se esboza en este documento, de la cuantificación de sus requerimientos, sería bueno que los inversionistas y patrocinadores de la universidad evalúen las posibilidades y alternativas de reinvertir y de inyectar capital a la USB

para hacer operativamente factible el logro de las metas frente a la creciente competencia y a los desafíos que se avecinan ante la dación de la nueva Ley Universitaria, que sospechamos impondrá plazos más breves para alcanzar niveles mínimos y estándares de acreditación y aseguramiento de la calidad educativa.

4.2. Medición, Análisis y Mejora, Indicadores de Eficacia

Finalmente, en calidad existe la norma de que **LO QUE NO SE MIDE NO SE PUEDE MEJORAR**, es decir, conforme se hagan las reformas curriculares, co-curriculares, académicas y administrativas hay que establecer muchas mediciones e indicadores de eficacia.

Hemos mencionado anteriormente que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, CONEAU, órgano dependiente del SINEACE, realiza sus acreditaciones de las carreras profesionales del Perú, empleando un Modelo de Calidad conformado por cuatro tipos de estándares: Sistémicos, de Satisfacción, Nominales y Valorativos.

Estos estándares se agrupan en 3 dimensiones: Gestión de la Carrera, Formación Profesional y Servicios de Apoyo, éstos a su vez se subdividen en factores correspondientes a áreas de desempeño. Ver la sección V-a, cuadro 5.1.

Si se trata de establecer indicadores, obviamente lo mínimo será establecer los indicadores que nos solicita el CONEAU y además incorporar todos aquellos que sean necesarios para medir el avance de resultados del modelo planteado.

VII) Conclusiones y Recomendaciones

- a) Como todo modelo empresarial, el modelo de calidad educativa centrado en el cliente-usuario que se propone se orienta a ofrecer un servicio educativo de calidad, que satisfaga las necesidades explícitas e implícitas de dicho cliente-usuario.

Para tal efecto, se ha logrado **compatibilizar las distintas interpretaciones de los conceptos de calidad educativa** planteadas en los medios académicos, principalmente como la capacidad de logro de la misión (**fitness**), con las normas ISO 9000, y con la interpretación empresarial centrada en la satisfacción de las necesidades del cliente-usuario.

- b) Se ha definido formas parciales de medir la entrega (delivery) del servicio educativo, pero existen dificultades para medir la satisfacción final de las necesidades del cliente-usuario, como resultado del largo proceso educativo.

Siendo incluso que el propio usuario del servicio educativo tiene dificultades en expresar con claridad sus propias necesidades, concluimos que la **empleabilidad del egresado**, resultante del proceso educativo puede ser el mejor indicador que refleje la satisfacción final sobre el resultado del proceso de generación de valor a través de la educación.

Así mismo, esta **empleabilidad** se puede interpretar como la **satisfacción del mercado laboral y de la Sociedad en su conjunto**, al contar ella con profesionales competentes en las distintas carreras. De este modo con la empleabilidad se alinea también tanto la satisfacción del cliente-graduado con el de la Sociedad en un concepto de **calidad educativa “integral”** (Cinda, 2008). Es de ese modo como la Misión de la USB debe interpretarse.

- c) La **empleabilidad** se refiere a los logros del graduado y su potencial múltiple tanto de obtener un empleo, de poder conservarlo, así como de poder progresar en su avance hacia un puesto mejor.

En la revisión de la literatura sobre empleabilidad del graduado se comprueba que ésta se ha vuelto un objetivo que los gobiernos de todo el mundo en diferente grado tratan de imponer a sus sistemas de educación superior. (Yorke, 2006).

Esta empleabilidad es probabilística e implica el desarrollo de habilidades y competencias, tanto genéricas como específicas de la carrera estudiada, que las organizaciones y empresas demandan con urgencia en los procesos de reclutamiento y selección de talento humano.

- d) En los años recientes se han realizado diversos proyectos internacionales y en distintos países para definir las competencias y habilidades, genéricas y específicas, que las organizaciones están demandando. Tenemos el proceso del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) que comprende 47 países, los cuales con el **Proceso de Bolonia** tratan de armonizar sus distintos sistemas educativos de educación superior, y donde el **Proyecto UE Converge** planteó metodologías para el diseño de los títulos de grado, donde luego el 2003 el **Informe Tuning** definió sus competencias genéricas o transversales.

También se revisó diversas propuestas de competencias genéricas, entre ellas quizás la más interesante sea la del **Proyecto Tuning América Latina** (2004-2007) donde participaron 190 universidades de 19 países de AL (12 universidades peruanas entre ellas) y definieron 27 competencias genéricas para América Latina. Sobre este punto propongo utilizar estas experiencias y de ahí proceder a escoger las competencias genéricas para la USB.

- e) Para definir un modelo de negocio educativo, se ha revisado los principales modelos y esquemas, seleccionándose el enfoque de **gestión de procesos**, especialmente el modelo del ISO 9000, con adaptaciones de la mexicana Guía IWA-2 y de la argentina Norma IRAM 30000 para entidades educativas, combinándolo con el modelo de **Servucción** de Eiglier & Langeard, el cual está derivado del enfoque de sistemas.
- f) Este modelo híbrido adaptado al negocio educativo nos permite ver el **rol que juega el cliente-usuario-educando**, tanto como insumo del modelo, como componente principal de los procesos educativos y también como el output resultante.

- g) Al analizar al **cliente-usuario como insumo** del proceso educativo, se han percibido los defectos y restricciones generados de la competencia en el mercado, y la dificultad de para poder elegir libre y con rigor la calidad de los postulantes. Para tal caso se propone un proceso de admisión tolerante, con límites establecidos y medido cuantitativamente, donde se estime la brecha o gap de deficiencias real con que ingresaría el postulante, y contar con planes para que dichas brechas sean reducidas y cerradas a la brevedad a través de programas de nivelación en matemáticas y leguaje, y con el aprendizaje de metodologías de estudio, que conduzcan al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

Sin cerrar a la brevedad las brechas de aptitudes en los alumnos admitidos, será imposible que la USB cumpla con su misión y con la meta de empleabilidad del graduado.

- h) Considerando introducir el nuevo modelo de gestión educativa centrada en el usuario y en el desarrollo de su empleabilidad a través de competencias genéricas y específicas, se requiere una rápida y **profunda reforma curricular**, replanteando los perfiles de las carreras, sus mallas curriculares y sílabos. Esta actividad al parecer ya se está realizando en la USB, aunque sus propuestas deberán alinearse y coordinarse con algunos conceptos e ideas claves de este informe.
- i) Considerando que las **competencias genéricas**, llamadas también transversales, claves, o blandas, son las que actualmente están pesando más en los perfiles buscados por la empresas que seleccionan personal, quizás por su escasez relativa, se propone **tres programas** de actividades curriculares / co-curriculares para el pleno desarrollo de dichas competencias durante todo el desarrollo de estudios de la carrera.

Por tanto se propone un Programa de generar **Círculos de Calidad de Estudiantes** (CCE), un Programa de Talleres de **Desarrollo de la Calidad Profesional** (DCP) y un programa de formar líderes juveniles como **Monitores de la Calidad** (MC)

- j) El programa de **Círculos de Calidad para Estudiantes** (CCE) procede de países asiáticos, inicialmente la India y luego extendida a otros países en desarrollo asiáticos. Son pequeños grupos de estudiantes voluntarios que se les capacita para que ellos

mismos resuelvan sus propios problemas y desarrollen un desarrollo de la personalidad, propia y en equipo.

Dado el diferente contexto cultural, más colectivista, de donde proceden, será necesario hacer algunos experimentos y ajustes al modelo de los CEE, quizás a una versión peruana.

- k) El programa de talleres de **Desarrollo de la Calidad Profesional (DCP)**, se refiere a un programa curricular de 8 a 10 cursos talleres de 1.5 a 3 créditos, que se dictaría principalmente los sábados, donde se enseñaría en aula conceptos claves para el desarrollo de las Competencias Genéricas y la mayor parte del tiempo se trabajaría con dinámicas en grupos demostrativas y se pondría en ejecución los Círculos de Calidad para Estudiantes para que los propios estudiantes desarrollen proyectos de actividades y de autodesarrollo y practiquen las nuevas habilidades buscadas.

Concebido originalmente como programa co-curricular, se propone tenga un **valor curricular mínimo**, para poder iniciar el desarrollo de los talleres con disciplina y dedicación y hacer evaluaciones de participación, cual curso formal; progresivamente, y en la medida que los estudiantes conozcan de su utilidad se moverán por motivación intrínseca.

- l) El programa de **Monitores de la Calidad (MC)**, se refiere a la selección, entrenamiento, capacitación y motivación con vocación de servicio de un equipo de al menos 50 líderes juveniles en la USB, escogidos de entre el 20% superior en notas y con aquellos que muestren rasgos de liderazgo potencial.

Estos monitores son importantes por varias razones:

- Representan la élite estudiantil de la USB y deben ser estimulados.
- Se invertirá en capacitarlos a condición de que sean voluntarios para enseñar a otros estudiantes.
- Los programas DCP serán experimentados en ellos primero, y se les entrenará para ser monitores voluntarios para las clases y talleres
- Actuarán como modelos reales para los demás estudiantes.

- Se podrá coordinar con ellos su participación en actividades internas y externas a la USB

m) Dentro del informe también se han incluido algunas propuestas y estudios que deben analizarse, como:

- Especializarse empresarialmente en la enseñanza de metodologías de estudio.
- Incrementar las relaciones con empresas de importancia relativa, para las tesis, prácticas profesionales y una serie de ventajas que se detallan.
- Se propone las investigaciones aplicadas como tesis de bachillerato y su realización coordinada con empresas a iniciarse a finales del 4^a año de carrera.
- Se propone organizar por bloques los cinco años de estudio, con estudios generales comunes y con áreas de concentración.
- Se propone las prácticas pre-profesionales obligatorias, asimilables al programa DCP
- Se propone una revisión de la carga académica máxima para los estudiantes que trabajan.
- Se propone reglas para determinar la carga que los docentes deberán asignar a los estudiantes para fuera del aula.
- Se propone un cambio organizativo, con una Secretaría Académica como área gestora del proceso principal de dictado de clases.
- Se propone que las experiencias de mejora se trasladen también al Instituto Cepea, de donde procede una parte de los estudiantes.
- Se plantean diversas sugerencias y tips para la enseñanza y el aprendizaje activo.

n) Finalmente, la mejora de la calidad educativa solo será posible mejorando también la **calidad de la gestión total de toda la Universidad**. En este informe también se han hecho muchas propuestas y recomendaciones sobre problemas menores, pero que están obstaculizando desde hace tiempo la búsqueda de la calidad operacional en los procesos educativos.

En general la USB deberá replantear o revisar y alinear todas sus políticas, estrategias, acciones y prioridades, concentrándose en la excelencia del servicio educativo, con miras a la empleabilidad del futuro egresado, para lo cual requiere trabajar con mayor eficiencia y eficacia, con una real eficacia operacional y con incremento de la productividad, que sea el camino a una mayor competitividad y de una sólida rentabilidad de la institución.

Anexos

a) Cuestionario Original de Medición del Nivel de Percepciones.

Fase 1. Este cuestionario primero capta las expectativas los clientes, contiene 22 preguntas respecto **al servicio que se espera brinde una compañía de servicio excelente**. Las preguntas están redactadas de manera general para aplicarse **a cualquier empresa** de servicio, por lo que para cada aplicación específica es posible -y deseable-, se adapten los enunciados que integran el SERVQUAL sobre la base de las características específicas de la empresa donde se aplicará.

Fase 2. Consiste en un cuestionario mediante el cual los clientes evalúan la importancia que tiene cada una de las cinco dimensiones de servicio.

Fase 3. En esta fase se solicita a los clientes sus **percepciones específicas** respecto a la compañía que se desea estudiar. Básicamente, los enunciados son los mismos que en la fase 1, pero **aplicados a la compañía en estudio** (usando el nombre de la empresa de estudio y preguntando por la percepción del cliente sobre la misma).

En este caso debe adaptarse el cuestionario 1 para la empresa en particular

Dimensión -----	Preguntas que le corresponden -----
Tangibles	1-4
Confiabilidad	5-9
Velocidad de respuesta	10-13
Aseguramiento	14-17
Empatía	18-22

Finalmente, para la evaluación se considerará la diferencia que hay en las respuestas del Cuestionario 1 de la empresa excelente o ideal (expectativas) contra el Cuestionario 1 específico de la empresa particular en los servicios efectivos que brinda según lo percibe el cliente (percepción del servicio)

Finalmente construir la función de bienestar. (Manzanera, 1993). Esta función semeja a la función de pérdida de Taguchi. La ecuación de la función de bienestar es la siguiente:

$$f(X_p - X_e) = (s) * k * (X_p - X_e)^2$$

dónde:

X_p = Valor promedio de percepciones.

X_e = Valor promedio de expectativas.

s = Signo original de la diferencia ($X_p - X_e$).

Valores negativos indican malestar del cliente; valores positivos, indican bienestar.

k = Constante que representa la sensibilidad del bienestar de los clientes ante diferencia ($X_p - X_e$).

Entre mayor valor tenga k , implica mayor sensibilidad del cliente.

b) Cuestionario 1 SERVQUAL (Fuente: CEO, 2000)

Instrucciones:

Basado en su experiencia como consumidor de servicios piense en el tipo de empresa de _____ que brindaría una excelente calidad en el servicio.

Piense en el tipo de empresa de _____ con la que usted estaría complacido de hacer negocios.

Por favor, indique el grado que usted piensa que una empresa de _____ debe tener respecto a las características descritas en cada uno de los enunciados.

- Si usted siente que la característica no es totalmente esencial, encierre el número 1.
- Si cree que la característica es absolutamente esencial para una empresa de _____, encierre el número 7.
- Si su decisión no es muy definida, encierre uno de los números intermedios.
- No existen respuestas correctas ni incorrectas, solo nos interesa obtener un número que realmente refleje lo que usted piensa respecto a las empresas que ofrecen una excelente calidad en el servicio.

Cuestionario de medición

- a. Las empresas de _____ deben tener equipos modernos
- b. Las instalaciones físicas de las empresas de _____ deben lucir atractivas.
- c. Los empleados de las empresas de _____ deben tener buena apariencia.
- d. En Las empresas de _____ los materiales asociados con el servicio (panfletos, tarjetas, etc.) deben ser atractivos a la vista
- e. Cuando las empresas de _____ prometen hacer algo en un cierto tiempo, lo cumplen.
- f. Cuando un cliente tenga un problema, las empresas de _____ mostrarán un interés sincero en resolverlo
- g. Las empresas de _____ desempeñarán el servicio correcto a la primera.
- h. Las empresas de _____ proveen sus servicios en el tiempo que ellos prometieron hacerlo.

- i. Las empresas de _____ insisten en llevar sus registros y documentos libres de errores.
- j. Los empleados de las empresas de _____ informarán exactamente cuándo serán desempeñados los servicios
- k. Los empleados de las empresas de _____ darán un pronto servicio a los clientes.
- l. Los empleados de las empresas de _____ siempre están dispuestos a ayudar a los clientes.
- m. Los empleados de las empresas de _____ nunca deben estar tan ocupados como para no atender a un cliente.
- n. El comportamiento de los empleados de las empresas de _____ debe inspirar confianza.
- o. En las empresas de _____ los clientes deben sentirse seguros en sus negociaciones
- p. Los empleados de las empresas de _____ serán consistentemente amables con los clientes.
- q. Los empleados de las empresas de _____ deberán estar capacitados para responder a las preguntas de los clientes.
- r. Las empresas de _____ deberán dar a sus clientes atención individual.
- s. Las empresas de _____ deberán tener horarios convenientes para todos sus clientes.
- t. Las empresas de _____ deben tener empleados que den a los clientes atención personal.
- u. Las empresas de _____ excelentes cuidarán los intereses de sus clientes.
- v. Los empleados de las empresas de _____ deberán entender las necesidades específicas de sus clientes.

c) Cuestionario 2 SERVQUAL

Instrucciones:

A continuación se listan cinco características de las empresas que ofrecen servicios.

Deseamos conocer que importante es cada una de esas características si usted está evaluando a _____.

Por favor, distribuya un total de 100 puntos entre las cinco características de acuerdo con la importancia que para usted tenga cada una de ellas: entre más importante sea una característica, más puntos se le asignarán. No olvide asegurarse que la suma de todos los puntos debe ser 100.

1. La apariencia de las instalaciones, equipo, personal y materiales de comunicación: ___ puntos
2. La habilidad de la empresa para desempeñar el servicio prometido confiable y correctamente: ___ puntos
3. La disponibilidad de la compañía para ayudar a los clientes y proveer un pronto servicio: ___ puntos
4. El conocimiento y cortesía de los empleados y su habilidad para inspirar confianza: ___ puntos
5. El cuidado y la atención personalizada que la compañía brinda a sus clientes: ___ puntos

Total de puntos distribuidos 100 puntos ,

- d) Encuesta elaborada en la curso de Introducción a la Administración, tomada a 189 alumnos del turno de mañana.

Grupo: _____ N°: _____

ENCUESTA DE SATISFACCION

Este cuestionario ha sido diseñado para medir el grado de satisfacción como estudiante. No es test de inteligencia, ni de personalidad, ni hay respuestas correctas. Esta información es reservada y solo se utilizará para los objetivos del trabajo universitario.
Por favor, sea honesto y responda todas las preguntas para que esta encuesta sea válida

I) Datos Generales

Edad: _____ años Sexo (marque): F M

Ciclo: _____ Turno: _____ Carrera: _____

Año de ingreso a la USB: _____ Distrito de Residencia: _____

II) Preguntas:

1. a) ¿Quién escogió su ingreso a la universidad Simón Bolívar (USB)?
 Marque la(s) persona(s) que tuvo/tuvieron la decisión definitiva:
 Yo Mi padre Mi madre Otros: _____

b) ¿Cuál fue el motivo principal para escoger la USB? Marque el(los) que corresponda(n):

Calidad de enseñanza <input type="checkbox"/>	Monto de la pensión <input type="checkbox"/>	Cercanía geográfica <input type="checkbox"/>
Parente en la USB <input type="checkbox"/>	Amigos en la USB <input type="checkbox"/>	Curiosidad <input type="checkbox"/>

Otros: _____

2. Actualmente ¿cuántas horas semanales dedica al estudio y tareas aparte de las sesiones de clases?

a) Horas a la semana: _____

b) Esta cantidad de horas le parece a Ud.: (marque 1 opción)

Muy pocas Suficientes Bastante Mucho Demasiadas

3. En la actualidad académicamente ¿cómo se calificará Ud. como estudiante?
 Califíquese con un puntaje de 0 a 10.
 Me califico con: _____ puntos.

4. Por favor, para cada uno de estos aspectos califique su grado de satisfacción con un puntaje de 0 a 10:

* Ambiente Social en general	_____
* Ambiente Físico e Instalaciones	_____
* Amistades y Compañeros	_____
* Profesores (calidad de los profesores, dictado, etc.)	_____
* Actividad Extracurricular (deportes y otras actividades)	_____
* Gestión Administrativa y de matrículas en la USB	_____
* Sistema Académico de la USB (horarios, cursos)	_____
* Pensión Monto	_____

5. En resumen, considerando todos los aspectos mencionados, ¿cómo calificará a la USB en un Puntaje General de Satisfacción como estudiante, de 0 a 10 puntos.
 _____ puntos.

Bibliografía

ABECASIS, Richard. “¿Egresados de la universidad están listos para trabajar en una empresa?”. Diario Perú 21. Artículo [en línea] del 08 de mayo de 2013.

<<http://peru21.pe/economia/egresados-universidad-estan-listos-trabajar-empresa-2130132>>
[Consulta: diciembre 2013]

ADEUDIMA, “La empresa como sistema”. Blog de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad a Distancia de Madrid.

<http://www.adeudima.com/?page_id=107> [Consulta: diciembre 2013]

AGUERRONDO, Inés. “La Calidad en la Educación: Ejes para su definición y Evaluación”. OEI - Programas - Calidad y Equidad. 2005

<<http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>> [consulta: noviembre 2013]

ALVAREZ, Angel Alonso y FERNÁNDEZ Moro, Mari Paz. Manual de Técnicas de Estudio. León. Editorial Everest S.A., 1995. 254p.

AMERICA ECONOMIA “Competencia en la Cima”, artículo [en línea] 2012.

<<http://rankings.americaeconomia.com/2012/las-mejores-universidades-de-peru/reportaje.php>> [Consulta: diciembre 2013]

ANDREWS, Marilyn. Artículo: Why our students need co-curricular, not extra-curricular, activities. The Guardian web. Del 22-ene-2012

<<http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/jan/22/student-development-university-curriculum-design>> [Consulta: octubre 2013]

ANGULO LOPEZ, Jaime Guadalupe. “SERVQUAL: Evaluación de la Calidad en el servicio en las áreas de Catastro e Ingresos del H. Ayuntamiento de Cajeme”, En: El Buzón de Pacioli, revista digital del departamento de Contaduría y Finanzas Públicas del Instituto Tecnológico de Sonora, México, 2012

<<http://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/no59/consultoria/servqual.pdf>>
[Consulta: diciembre 2013]

ANR, Datos Estadísticos Universitarios, 2010-2011, Dirección de estadísticas de la Asamblea Nacional de Rectores

<http://200.48.39.65/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf> [Consulta: octubre 2013]

APESAN. Asociación Patrocinadora de ESAN. Página web de ESAN

<<http://www.esan.edu.pe/acerca-de/apesan/>> [Consulta: noviembre 2013]

BAIDES, Raúl, Gestión de Operaciones. En: El Management ante el Desafío de la Turbulencia. Capítulo 6. Buenos Aires, Pearson Educación de Argentina S.A. 2009. Pp.180-232.

BLOG.PUCP.EDU.PE “Universidad y empresas: percepción de egresados 2009 - 2011”

<<http://blog.pucp.edu.pe/item/161998/universidad-y-empresas-percepcion-de-egresados-2009-2011>> [Consulta: diciembre 2013]

BOARD OF EDUCATION. Co-curricular and Extracurricular Activities, California Board Policy 5020. De octubre 2000.

<<http://www.sd69.bc.ca/Board/Policies/Documents/Co-Curricular%20and%20Extra-Curricular%20Activities.pdf>> [Consulta: Noviembre 2013]

BRAVO SALINAS, Néstor H., Competencias Proyecto Tuning Europa – Tuning América Latina, Bogotá, 2007

<http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacificacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

BRICEÑO de Gómez, María Ysabel y GARCIA de Berrios, Omaira, La Servucción y la Calidad en la fabricación del Servicio, Trujillo, Revista Visión Gerencial, Año 7, N°1, Ene-jun 2008, pp 21-32

CABOT Luján, Guillermo. “El factor humano en el marketing de servicios. Perspectiva del Cliente”, Revista M+K Marketing y Ventas, dic 2005, p.42

<<http://pdfs.wke.es/9/5/1/2/pd0000019512.pdf>> [Consulta: noviembre 2013]

CADE UNIVERSITARIO 2013, “Perú, ¿País desarrollado? [Video], sesión del 12 de setiembre de 2013, 1:21 horas.

<<http://www.youtube.com/watch?v=eMY2idTqycU>> [Consulta Octubre 2013]

CMS. Página web de City Montessori School, de Lucknow, India

<<http://www.cmseducation.org/awards.htm>> [Consulta: octubre 2013]

CARETAS “Lo que dice el Mercado” comentando los datos del estudio de IPSOS APOYO “Universidad y empresas: percepción de egresados 2009 - 2011”, Universidades Junio 2012. Suplemento especial de Caretas.

<http://www.caretas.com.pe/Main.asp?T=3082&S=&id=12&idE=1038&idSTo=179&idA=59496#.Ur21w_QW0oM> [Consulta: diciembre 2013]

CEO, “Una herramienta para evaluar el servicio: El Servqual”, Centro de Estudios de Opinión, Universidad de Antioquía, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2000.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1613/1266>

[consulta: diciembre 2013]

CHASE, Richard, JACOBS, Robert & AQUILINO, Nicholas. Administración de Operaciones, 12° Edición, México, Mc Graw Hill, 2009. 776 p.

CHIAVENATO, Idalberto. Innovaciones de la Administración, Tendencias y estrategias, los nuevos paradigmas. 5° Edición. México. Mc Graw Hill Educación. 2010. 396p.

CINDA Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42 “Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria”, MARCO DE REFERENCIA PARA EL PROYECTO SOBRE

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD, CINDA, 2009

<http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

CINSEYT, Centro de Investigaciones Sociales, Económicas y Tecnológicas, *Calidad Total*. 3° edición, Lima, CINSEYT, 1996, 29p.

CLEWES, Debbie, A Student-centered Conceptual Model of Service Quality in Higher Education, *Quality in Higher Education*, Vol 9, N° 1, 2003

CONEAU, “Guía para la Acreditación de Carreras-Universitarias”
<<http://paginaweb.unmsm.edu.pe/occaa/documentos/Guia-para-la%20Acreditacion-de-Carreras-Universitarias.pdf>> [Consulta: diciembre 2013]

CONDE, J. L., “Eficacia y efectividad: una distinción útil para la práctica y la investigación clínicas”. *En: Nefrología*. Vol XXII, Número 3. 2002
<<http://www.revistanefrologia.com/revistas/P1-E194/P1-E194-S123-A3494.pdf>>

COVEY, Stephen R., *Los Siete Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*, 1° edición, 6° reimpresión, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996.

CRUZ, Osan, “Evaluación Económica y Financiera de Proyectos”
<<http://www.monografias.com/trabajos55/evaluacion-economica-proyectos/evaluacion-economica-proyectos2.shtml>> [Consulta: octubre 2013]

DIARIO GESTION, editorial: “¿Haciendo historia?”, 17 de setiembre de 2013
<<http://gestion.pe/economia/editorial-gestion-haciendo-historia-2076381>> [Consulta: setiembre 2013]

DIARIO GESTION, editorial: “A Paso de Cangrejo”, 12 de diciembre de 2013
<<http://gestion.pe/politica/editorial-gestion-paso-cangrejo-2083503>> [Consulta: diciembre 2013]

DIAZ, Margarita Elizabeth. *La percepción de los eslabones de la cadena de valor y suministro de la educación superior: vista desde los actores vinculados*, 2010
<<http://www.iies-unah.org/Revista/index.php/EyA/article/download/97/pdf>> [Consulta: octubre 2013]

DIAZ Cerón, Ana María. *Una aproximación a la Servucción en Instituciones de Educación Superior*. IIESCA Universidad Veracruzana. 2013
<<http://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/servuccion2002-1.pdf>> [Consulta: octubre 2013]

DIAZ Gonzáles, Yelenys y PONS García, Roberto. *Principales Concepciones Teóricas sobre Marketing de Servicios: Necesidad del Estudio y Aplicación de la Calidad de Servicio Percibida*. 2009
<<http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/Principales%20concepciones%20te%C3%B3ricas.pdf>> [Consulta: octubre 2013]

DIZ Comezaña, María Eva, “Subsistema de Operaciones en Empresas de Servicio: Una Reflexión Teórica”, *Universidad del Zulia, Revista Venezolana de Gerencia*, Año 10, N°32, 2005, pp, 675-691
<<http://www.scielo.org/ve/pdf/rvg/v10n32/art08.pdf>> [Consulta: octubre 2013]

EEES, “ECTS European Credit Transfer System”. Página web del Espacio Europeo de Educación Superior

< <http://www.eees.es/es/ects> > [Consulta: diciembre 2013]

EIGLIER Pierre y LANGEARD Eric, Servucción. El marketing de los servicios, McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A., 1989

EL COMERCIO. “Rector de la UNI admitió que alumnos del Colegio Mayor no están ‘plenamente preparados’”, artículo del 2 de marzo de 2011.

<<http://elcomercio.pe/lima/721608/noticia-rector-uni-admitio-que-alumnos-colegio-mayor-no-estanplenamente-preparados?ref=ecr>> [Consulta: noviembre 2013]

EL OBSERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA, “Una mentira llamada Crédito Académico”, página web. Enero 2012

<http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2691:una-mentira-llamada-credito-academico&catid=2:informe-especial&Itemid=199 > [Consulta: diciembre 2013]

ESQUETINI C., César (editor) et al, Educación Superior en América Latina: Reflexiones y Perspectivas en Administración, Bilbao, Universidad de Deusto, 2013.

ESTEVEZ, Leti. El Proceso de Servucción [PPT], Argentina, 2011.

<<http://www.slideshare.net/LetiEstvez/el-proceso-de-servuccin>> [Consulta: diciembre 2013]

FE Y ALEGRIA, Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad, Federación Internacional Fe y Alegría, Bogotá, Editorial Kim pres SA.

<http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Evaluacion_y_mejora_educativa.pdf?download> [Consulta. Octubre 2013]

FERRARO, Gladys Lilian. La Servucción: una herramienta para la gestión, XXVII Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos, 2004

<http://eco.unne.edu.ar/contabilidad/costos/iapuco/trabajo25_iapuco.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

GARCIA, Azucena. Estudiar a tiempo parcial en la universidad. Página web de Eroski Consumer. Junio 2012.

< <http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2012/06/13/210269.php> > [Consulta: diciembre 2013]

GARCIA J., Eduardo, “Normas ISO en Educación” [PPT] España,

< <http://es.slideshare.net/lubolit/normas-iso-eneducacion> > [Consulta: diciembre 2013]

GLOSSARY OF EDUCATION REFORM, página web en inglés de términos educativos, Diferencias entre Co-curricular y Extracurricular.

<<http://edglossary.org/co-curricular/>> [Consulta: octubre 2013]

GONZÁLES A., Jorge, “Principios de Gestión de la Calidad” [PPT], 2008

<<http://es.slideshare.net/jgonzalonso/principios-de-calidad-en-la-educacin>> [Consulta: diciembre 2013]

GONZÁLES A., Jorge, “El Ciclo P-H-V-A en la Educación” [PPT], 2008
<<http://es.slideshare.net/jgonzalonso/el-ciclo-phva-en-la-educacin>> [Consulta: diciembre 2013]

GONZALEZ C., Higinio. ISO 9000 y educación superior. Herramienta en controversia. México, Universidad Autónoma del Noreste. 2008
<<http://www.ur.mx/LinkClick.aspx?fileticket=LmjQLDLgkro%3D&tabid=3872&mid=6440&language=en-US>> [Consulta: diciembre 2013]

GUIA IWA2, “Guía de Aplicación IWA2 Sistemas de gestión de calidad para organizaciones educativas”, 1° edición, México, 2001
<<http://www.ugel05.edu.pe/MARCA%20PERU/PDF%20%20Guia%20de%20Aplicacion%20IWA2%20Sistemas%20de%20gestion%20de%20calidad%20para%20organizaciones%20educativas.pdf>> [consulta: noviembre 2013]

HABIB, Mamun y JUNGTHIRAPANICH, Chamnong. Integrated Educational Supply Chain Management (IESCM) for the Universities,
<https://www.academia.edu/303521/Integrated_Educational_Supply_Chain_Management_IESCM_for_the_Universities> [consulta: octubre 2013]

HARVEY, Lee, “Quality assurance un higher education: some international trends”,
<<http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202004%20QA%20in%20HE%20some%20international%20trends.pdf>> [consulta: diciembre 2013]

HERNANDEZ, Sergio Jorge y PALAFOX, Gustavo, Administración, Teoría, proceso, áreas funcionales y estrategias para la competitividad, 3° edición, México, McGraw Hill, 2012.

HOLT, Michael. Matemáticas Recreativas 2. Barcelona. Ediciones Martínez Roca S.A. 1986. 169p.

ICE de la UNIVERSIDAD de ZARAGOZA, “Competencias Genéricas y Transversales de los Titulados Universitarios”, Zaragoza, España, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 2008.
<<http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>> [Consulta: diciembre 2013]

ILVEM PERU, Página web de ILVEM, franquicia en Lectura Veloz y Métodos de Estudio.
<<http://www.ilvem.com.pe/shop/otraspaginas.asp?paginanp=102&t=Franquicia.htm>> [Consulta: diciembre 2013]

INCHAUSTEGUI, Juan – CASTRO León, Jorge. Entrevista en la Hora N sobre "La importancia de la educación Técnica en el Perú", transmitido el 23-jul-2013.
<<https://www.youtube.com/watch?v=vHAcGLLy6tE>> [Consulta: octubre 2013]

INCHAUSTEGUI, Juan – HOCHSCHILD, Eduardo. Entrevista de la Hora N. Sobre la apertura de la UTEC, transmitido el 14-nov-2011
<<https://www.youtube.com/watch?v=IHAc1InRzY>> [Consulta octubre 2013]

INTEF, “Aprender a Aprender”. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

<http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/aprender_estudiar/index2.html> [Consulta: diciembre 2013]

IPSOS APOYO estudio “Percepción del egresado universitario en las empresas 2010” citado en la pág. web de FOROSPERU.net

<<http://www.forosperu.net/showthread.php?t=172733&page=9>> [Consulta: diciembre 2013]

IPSOS APOYO “¿Qué universidades prefieren las empresas peruanas para contratar egresados?” en Gestion.pe, Lima 17 de diciembre de 2013

<<http://gestion.pe/tendencias/que-universidades-privadas-prefieren-contratar-egresados-empresas-peruanas-2083897>> [Consulta: diciembre 2013]

IRAM 30000, “Guía de Interpretación de la IRAM-ISO 9001 para la Educación”, Instituto Argentino de Normalización y Certificación, Argentina, 2001

<<http://www.isolutionsperu.com/Sistema%20ISO/NORMAS%20ISO%209001/Serie%209000/9001%20EDUCACION.pdf>> [Consulta: diciembre 2013]

JULIUS, Edward H. Matemáticas Rápidas, Aprenda en 30 días, más de 60 claves y trucos para mejorar sus habilidades de cálculo matemático. Bogotá. Editorial Norma S.A. 1994. 332p.

LA MADRID, La Cadena de Valor y el Mantenimiento, Blog de Mantenimiento, 2008

<<http://blog.pucp.edu.pe/item/37910/la-cadena-de-valor-y-el-mantenimiento>> [Consulta: noviembre 2013]

LA PRENSA. “EDUCACION: Latinos egresan de preparatorias poco preparados, indica ACT”, [en línea] artículo 18 septiembre 2013.

<<http://www.laprensaenlinea.com/noticias/noticias-historias/20130918-educacion-latinos-egresan-de-preparatorias-poco-preparados-indica-act.ece>> [Consulta: setiembre 2013]

LECTURA PERU. Página web de Lectura Perú, en el distrito de los Olivos.

<<http://www.lecturaperu.com/>> [Consulta: diciembre 2013]

LEVAGGI, Gero. Teoría General de Sistemas, aplicación a la administración de los negocios, Buenos Aires, Ugerman Editor, 1999.

LOPEZ A., Roberto, Certificación de la Calidad en Educación según Normas ISO 9001, Argentina, XXV Jornadas Uniram Universidades, IRAM. 2006

<<http://www.uniram.com.ar/jornadas/XXV/TC-04.pdf>> [Consulta: diciembre 2013]

MABRES, Antonio. Problemas y Perspectivas de las Universidades Peruanas. Grade. 1994

MAHADEVAPPA, B. Archivo en powerpoint acerca de Quality Circle in Higher Education.

<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Funi-mysore.ac.in%2FAsc%2F2010%2520TO%25202011%2FOP%2F89th%2520Orientation%2520Programme%2FInformation%2520by%2520Resource%2520Persons%2FDr.%2520Mahadevappa%2FQUALITY%2520CIRCLES%2520IN%2520HIGHER%2520EDUCATION1.ppt&ei=HRTaUpDjNOnM>>

[sQS994G4Dg&usq=AFQjCNEBicGaEePYYNweId2IItpKIIW3Zw&sig2=9ucvvQooyTAHzMWMkY5JDw&bvm=bv.59568121,d.cWc&cad=rja](https://www.google.com/search?q=sQS994G4Dg&usq=AFQjCNEBicGaEePYYNweId2IItpKIIW3Zw&sig2=9ucvvQooyTAHzMWMkY5JDw&bvm=bv.59568121,d.cWc&cad=rja) > [Consulta: octubre 2013]

MANCHADO, Raquel, “Eficacia vs/o Efectividad vs Eficiencia”, Blog: Distinciones del Lenguaje., pp-
<http://distincionesdellenguaje.blogspot.com/2011/03/eficacia-vs-o-efectividad-vs-eficiencia.html> [Consulta: octubre 2013]

MANENE, Luis Miguel. “La EFQM: Modelo Europeo de Autoevaluación de la Gestión Empresarial”. Blog en internet, artículo del 10 de diciembre de 2010
 <<http://luismiguelmanene.wordpress.com/2010/12/10/el-modelo-europeo-de-autoevaluacion-de-la-gestion-empresarial-efqm/>> [Consulta: setiembre 2013]

MANGANELLI, Raymond L., et al, Como hacer Reingeniería, Bogotá, Editorial Normal, 1994.

MANPOWER ¿Qué puestos son los más difíciles de cubrir por las empresas en el Perú? El Comercio digital, Lima, 26 de abril 2013
 <<http://elcomercio.pe/economia/1568980/noticia-que-puestos-son-mas-dificiles-cubrir-empresas-peru?ref=ecr>> [Consulta: octubre 2013]

MARTÍNEZ Arguelles, María Jesús. Gestión de la Calidad en la Empresa. En: Lo que se aprende en los mejores MBA. Cap. 14. Barcelona. Ediciones Gestión 2000 S.A. 2003. pp. 573-616.

MARTINEZ C., Miguel, Gestión Educativa en Perú, monografía publicada en página web monografias.com.
 <<http://www.monografias.com/trabajos84/gestion-educativa-peru/gestion-educativa-peru.shtml>> [Consulta: diciembre 2013]

MARTINEZ G., Fernando. “La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES”, En: La Cuestión Universitaria, 5, pp. 181-191.
 <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-16.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

MARTINEZ, Rizo, Felipe. “Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate”, México, Revista de la Educación Superior N°120, Publicaciones Anuies. 2001
 <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/120/3/3/es/evaluacion-educativa-y-pruebas-estandarizadas-elementos-para>> [Consulta: diciembre 2013]

MATAIX, Mariano. Ludopatía Matemática. Madrid. Alianza Editorial S.A. 1991. 160p.

MEDINA, John, Los 12 principios del cerebro, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2010.

NUEVA ACROPOLIS, Página web de la entidad cultural internacional de dicho nombre.
 <<http://www.cursosacropolisperu.org/>> [Consulta; noviembre 2013]

ORTEGA J., César y SALINAS E., Ignacio. Demanda y Oferta de Educación Superior: Integración Total de la Cadena de valor y las Cadenas de Suministro, 2010

<http://www.iies-unah.org/Revista/index.php/EyA/article/download/64/pdf_1> [Consulta: octubre 2013]

PATHAK, Virendra y PATHAK, Kavita. Reconfiguring the higher education value chain. *En: Management in Education*, octubre 2010, vol 24, N°4, pp. 166-171
< <http://mie.sagepub.com/content/24/4/166>> [Consulta: octubre 2013]

PARK University, página web sobre “Evelyn Wood Reading Dynamics”
<http://news.park.edu/pub/printer_341.shtml> [Consulta: noviembre 2013]

PERELMAN, Y. Matemáticas Recreativas, Barcelona. Ediciones Martínez Roca S.A. 1968. 185p.

PÉREZ FERNÁNDEZ de Velasco, José Antonio, Gestión por Procesos, 5° Edición, Esic Editorial, 2012.

PÉREZ Mantilla, Marco A. Los círculos de calidad en el aula. Monografía, Documento sintetizado en el marco del Diplomado en Educación Superior Universitaria, en su tercera y cuarta versión y en el Diplomado en Didáctica de las Ciencias Exactas en su primera versión, realizados en la Universidad Central de Cochabamba (UNICEN). 2007
< <http://www.monografias.com/trabajos28/circulos-calidad-aula/circulos-calidad-aula.shtml> > [Consulta: octubre 2013]

PERU.COM “Perú: ¿Qué universidades prefieren las empresas del país para contratar egresados?”
<<http://peru.com/actualidad/educacion-y-carrera/peru-que-universidades-prefieren-empresas-pais-contratar-egresados-noticia-216288>> [Consulta: diciembre 2013]

PISA, prueba Pisa, resultados de Perú en el 2012 en la página web de OECD
< <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>> [Consulta: diciembre 2013]

PROYECTO UE-CONVERGE, Formación universitaria versus demandas empresariales, Informe de resultados y conclusiones, 2009
< <http://www.fue.es/HTML/IMAGES/50545212/44082278013.pdf> > [Consulta: diciembre 2013]

PROYECTO TUNING AMERICA LATINA, “Libro Reflexiones y Perspectivas de la educación Superior en América Latina, versión final en español. 2007
< <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>> [Consulta: diciembre 2013]
Página de Tuning Europa: <<http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>>

QUALITY DIGEST. Página web de revista digital sobre Calidad, artículos de setiembre 2002
<<http://www.qualitydigest.com/sept02/news.shtml>> [Consulta: noviembre 2013]

QUEST-Nepal. Página web principal del Prof. Dinesh PD. Chapagain de difusión y orientación al Círculo de Calidad para Estudiantes.
<<http://www.questnepal.org.np/>> [Consulta: Setiembre 2013]

QUIROZ, Elena, Competencias Profesionales y Calidad en la Educación Superior, *Reencuentro*, N° 50, diciembre 2007, pp.93-99 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 2007

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005012>> [Consulta. Diciembre 2013]

QUISPE Supo, Julia Judith. Bases para implementar círculos de calidad como herramienta de apoyo para la formación profesional de los estudiantes y la labor de los docentes de la Facultad de Educación en la UNMSM, Tesis para optar el grado de Magister en Educación. 2008

<<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1673>> [Consulta: setiembre 2013]

RAFI, Muhamed, “Evaluating training cascade: A methodology and case study”. *Educational Research and Reviews* Vol. 5(2), pp. 0064-077, February 2010

<http://academicjournals.org/article/article1379603319_Rafi.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

RED EDUCAL CLM, Guía de implantación de un sistema de gestión de calidad en un IES de Castilla-La Mancha, Portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, 2013

<http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=28844&locale=en_UK&textOnly=false>

[Consulta: diciembre 2013]

ROBBINS, Stephen P., COULTIER, Mary, Administración, 10° edición, México, Pearson Educación, 2010.

ROBBINS, Stephen P., JUDGE, Timothy A. Comportamiento Organizacional, 13° edición, México, Pearson Educación, 2009

THOMPSON, Philip C. Círculos de Calidad, cómo hacer que funcionen. Bogotá. Editorial Norma S.A. 1984.204p.

SHAHMINAN, Fitri y SERI BEGAWAN, Bandar. Co-curriculum Part of Holistic Education. *Brunei Times*. Artículo de 29-abr-2010

<<http://mail.brunaitimes.com.bn/news-national/2010/04/29/co-curriculum-part-holistic-education>> [Consulta: Octubre 2013]

SINEACE, Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad, estudio encargado a Gustavo Yamada, Juan F. Castro y Mario Rivera, Lima, SINEACE, 2012.

<<http://www.ipe.org.pe/documentos/educacion-superior-en-el-peru-retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad>> [consulta: noviembre 2013]

Definiciones de calidad. pp. 8-9

S.J. SCHMIDT, S.J., PARMER, M.S., BOHN, D.M. “Using Quality Circles to Enhance Student Involvement and Course Quality in a Large Undergraduate Food Science and Human Nutrition Course”. *Journal of Food Science Education*. Vol 4, N°1, 19-may-2006

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1541-4329.2005.tb00049.x/pdf>> [Consulta: Octubre 2013]

SQCC. History of Student's Quality Control Circles, información en página web.
<<http://netsqcc.tripod.com/history.htm> > [Consulta: Setiembre 2013]

SUMMERS, Donna, Administración de la Calidad, 1° Edición, México, Pearson Educación, 2006

TECNICAS AMERICANAS DE ESTUDIO, página web del instituto de lectura veloz
<<http://www.tecnicasamericanas.pe/el-programa.html> > [Consulta: noviembre 2013]

TERUEL C., Mercedes, LAPRESTA D., José María, et al, Guía para la Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en IES, Aragón, Gobierno de Aragón, 2006
<http://fp.educaragon.org/files/guia_calidad_web.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

UNA, Reglamento de Prácticas Pre-profesionales Obligatorias de la Facultad de Ingeniería Agrícola. Universidad Nacional Agraria La Molina. 2012
<http://www.lamolina.edu.pe/FACULTAD/AGRICOLA/cagricola/documentos/Reglamento_practicas_pre_profesionales.pdf> [Consulta: noviembre 2013]

UDEP. Difusión sobre la II Feria Laboral. Página web de la Universidad de Piura
<<http://beta.udep.edu.pe/hoy/tema/feria-laboral/>> [Consulta: noviembre 2013]

UNED, Propuesta del Mapa de Competencias Genéricas de la UNED, documento del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. 2008
<http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD%20E%20INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/PROPUESTA_MAPA_COMPETENCIAS_GENERICAS_UNED.PDF> [Consulta: diciembre 2013]

UNED. Página web sobre las Competencias Genéricas y Específicas de la carrera de Sociología.
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25698329&_dad=portal&_schema=PORTAL&_idContenido=3> [Consulta: diciembre 2013]

UNITED STUDENT'S QUALITY CIRCLE IN BREP. "Philosophy/Objectives of Quality Circles". Página web del United Students' Quality Circle de las Escuelas de los Campos de Refugiados de Bután.
<<http://unitedsqc.blogspot.com/2009/08/philosophyobjectives-of-quality-circles.html> > [Consulta: setiembre 2013]

UNMSM. Página web de la universidad San Marcos con difusión de la V Feria Laboral. 2013
<<http://www.unmsm.edu.pe/ogbu/conten/index.php/inicio/776-v-feria-laboral-2013.html>> [Consulta: noviembre 2013]

UPCH. Hacia un nuevo Sistema de Créditos en la Universidad Cayetano Heredia. Vice rectorado Académico. Abril 2009
< <http://www.upch.edu.pe/vracad/duged/images/stories/documentosduged/haciacredito.pdf> > [Consulta: diciembre 2013]

USAID, Guía del uso del instrumento de cálculo de costo por alumno, USAID Perú Suma, 2011

<http://200.48.39.65/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf> [Consulta. Noviembre 2013]

USEEM, Michael. "Using Quality Circles to Master the Classroom", artículo en la página web de la Universidad de Pennsylvania. Setiembre 1996.

<<http://www.upenn.edu/almanac/v43/n05/useem.html>> [Consulta: Octubre 2013]

USIL, "En USIL vivimos la Responsabilidad Social", publireportaje en internet. Sin fecha.

<http://www.usil.edu.pe/repositorioaps/0/0/not/usil_responsabilidad/USIL_responsabilidad_social.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

VARGAS ZÚÑIGA, Fernando, Competencias Claves y Empleabilidad, Universidad de Nariño, Colombia. Este documento es el capítulo II del libro "Competencias clave y aprendizaje permanente", editado por CINTERFOR. 2004

<http://www3.udenar.edu.co/viceacademica/CICLOS%20PROPED%20C9UTICOS/CONVENIO%20ALCALDIA_UDENAR/SEMINARIO%20UDENAR/ARCHIVO2/COMPETENCIAS%20CLAVE%20Y%20EMPLEABILIDAD.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

VICTORINO R., Liberio y MEDINA M., Ma. Guadalupe. Educación basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica, su impacto en México, Publicación de Concyteg. México, Año 3, N° 39, 2008

<http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf> [Consulta: diciembre 2013]

VOCAB VIDEOS, "SAT Scores: Top National Universities' Average SAT & ACT Scores" mostrando la lista de las principales universidades de EE.UU. y el puntaje SAT y ACT que solicitan. 2010.

<<http://www.vocabvideos.com/blog/sat-scores-top-national-universities-average-sat-scores>> [Consulta: diciembre 2013]

WIKIPEDIA, Crédito Académico

<http://es.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9dito_acad%C3%A9mico> [Consulta: noviembre 2013]

WIKIPEDIA, Evelyn Wood (teacher)

<[http://en.wikipedia.org/wiki/Evelyn_Wood_\(teacher\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Evelyn_Wood_(teacher))> [Consulta: noviembre 2013]

WIKIPEDIA, Cooperative Learning.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Cooperative_learning> [Consulta: noviembre 2013]

WIKIPEDIA, Collaborative Learning.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Collaborative_learning> [Consulta: noviembre 2013]

YAMADA, Gustavo y CASTRO, Juan Francisco (editores). Calidad y Acreditación de la Educación Superior: Retos Urgentes para el Perú. 1° edición. Lima. Universidad del Pacífico, 2013. 213p.

YAMADA Fukusaki, Gustavo. Retornos a la Educación Superior en el Mercado Laboral: ¿Vale la Pena el Esfuerzo? 1º edición. Universidad del Pacífico – Consorcio de Investigación Económico y Social. 2007 (Nº 30 de la serie Diagnóstico y Propuesta del Consorcio de Investigación Económica y Social - CIES.)

<<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/49bibliodesad.pdf>> [Consulta: diciembre 2013]

YORKE, Mantz. Employability in higher education: What it is, what it is not, York, Esect, The Higher Education Academy, 2006.

www.heacademy.ac.uk/employability.htm [Consulta: diciembre 2013]

YZAGUIRRE Peralta, Laura Elena. Calidad Educativa e ISO 9000-2000 en México, Revista Iberoamericana de Educación. 2004

<<http://www.rieoei.org/deloslectores/945Yzaguirre.PDF>> [Consulta: noviembre 2013]