

Folio: 162 Copias: .....  
INDECOPI  
a 001824  
SP 270

EXPEDIENTE: NE 1286-2016/DBA

SUMILLA: PRESENTA FUNDAMENTOS  
AMPLIADOS DE DEFENSA  
Y SOLICITA ARCHIVAMIENTO

#### A LA SALA ESPECIALIZADA EN PROPIEDAD INTELECTUAL DEL INDECOPI:

**CÉSAR ACUÑA PERALTA**, en el procedimiento iniciado por presunta infracción a la normativa de Derecho de Autor, a través de mis apoderados, atentamente digo:

Que el 12 de diciembre de 2017, tomé conocimiento de la notificación por publicación efectuada por la Sala Especializada en Propiedad Intelectual del Indecopi (en adelante, la Sala) en el Diario Oficial El Peruano, mediante la cual dicho órgano resolvió citarme a la Audiencia de Informe Oral programada para el miércoles 13 de diciembre de 2017 a las 11:30 horas en las instalaciones del INDECOPI.

En atención a ello, mediante escrito presentado vía web el 12 de diciembre de 2017, regularizado por escrito del 15 de diciembre del mismo año, solicité la reprogramación de la referida audiencia, pedido que fue atendido mediante comunicación del 18 de diciembre de 2017, en la cual la Sala señaló que oportunamente fijará una nueva fecha para la realización de la Audiencia de Informe Oral correspondiente.

En mi legítima defensa, en suma de mi escrito de apelación, debo señalar lo siguiente:

#### I. ANTECEDENTES:

1. Conforme se desprende de la Resolución N° 01 del 15 de junio de 2016, la Secretaría Técnica de la Comisión de Derecho de Autor del Indecopi, dispuso el inicio de oficio de una denuncia administrativa en mi contra por la presunta infracción al derecho moral de paternidad y al derecho patrimonial de reproducción respecto de la tesis denominada "Competencia Docente y Rendimiento Académico del Estudiante de la Universidad Privada en el Perú" con la cual obtuve el grado de Doctor por la Universidad Complutense de Madrid.

279

2. Posteriormente, en el marco de la tramitación del referido procedimiento, mediante Resolución N° 495-2016/CDA-INDECOPI del 26 de agosto de 2016, la Comisión de Derecho de Autor (en adelante, la Comisión), resolvió, entre otros, lo siguiente:

"(...)

**PRIMERO.- DECLARAR INFUNDADA la excepción por prescripción planteada por el denunciado CÉSAR ACUÑA PERALTA por infracción al derecho moral de paternidad, por las razones expuestas en la parte considerativa de la presente resolución.**

**SEGUNDO.- DECLARAR FUNDADA la excepción por prescripción planteada por el denunciado CÉSAR ACUÑA PERALTA por infracción al derecho patrimonial de reproducción. En consecuencia, corresponde ARCHIVAR la denuncia por infracción al derecho patrimonial de reproducción contra CÉSAR ACUÑA PERALTA, por las consideraciones anteriormente expuestas.**

**TERCERO.- DECLARAR FUNDADA la denuncia iniciada de oficio contra CÉSAR ACUÑA PERALTA por infracción al derecho moral de paternidad, por las consideraciones expuestas en la presente Resolución y, en consecuencia, sancionar al denunciado con una multa ascendente a cinco (5) Unidades Impositivas Tributarias. (...)"**

3. Cabe señalar, que la referida resolución fue apelada mediante escrito del 14 de setiembre de 2016, concediéndose el recurso correspondiente y elevándose los actuados a la Sala Especializada en Propiedad Intelectual del Indecopi.

## II. **SOBRE LA APLICACIÓN DEL PRINCIPIO DE COSA JUZGADA Y LA VULNERACIÓN AL PRINCIPIO DEL NON BIS IN IDEM**

4. Como es de conocimiento de la Sala, nuestra Constitución ha previsto en su artículo 139° una amplia gama de principios que rigen la función jurisdiccional; y, que constituyen los derechos fundamentales aplicables a todo proceso o procedimiento en trámite. Así, el referido dispositivo en su inciso 2) reconoce el derecho de toda persona que es sometida a un proceso judicial o administrativo a que no se deje sin efecto las resoluciones que han adquirido la autoridad de cosa juzgada (decidida), siempre y cuando dicho pronunciamiento haya sido emitido siguiendo el conducto regular; o no se haya declarado su nulidad en las instancias correspondientes.

- 5. Dicha disposición, de rango Constitucional, debe ser interpretada a la luz del principio señalado en el inciso 13 del artículo 139º, que prescribe que:

*"Son principios y derechos de la función jurisdiccional:*

*(...)*

*13. La prohibición de revivir procesos fenecidos con resolución ejecutoriada. La amnistía, el indulto, el sobreseimiento definitivo y la prescripción producen los efectos de cosa juzgada (...)"*

- 6. En suma, este principio, de cosa juzgada constituye, una garantía constitucional de la Administración de Justicia, según la cual el objeto de un proceso que ha concluido con una resolución firme no puede ser nuevamente juzgado en el mismo proceso o mediante uno nuevo, pues ello constituiría un atentado contra seguridad jurídica que nuestro ordenamiento protege.
- 7. Así, de acuerdo con la jurisprudencia en la materia<sup>1</sup>, mediante el derecho a que se respete una resolución que ha adquirido la autoridad de cosa juzgada:

*"... se garantiza el derecho de todo justiciable, en primer lugar, a que las resoluciones que hayan puesto fin al proceso judicial no puedan ser recurridas mediante medios impugnatorios, ya sea porque estos han sido agotados o porque ha transcurrido el plazo para impugnarlas; y, en segundo lugar, porque el contenido de las resoluciones que hayan adquirido tal condición no pueda ser dejado sin efecto ni modificado, sea por actos de otros poderes públicos, de terceros o, incluso, de los mismos órganos jurisdiccionales que resolvieron el caso en el que se dictó..."*

- 8. Así, siguiendo la línea de desarrollo antes propuesta, desde su vertiente formal, la cosa juzgada impide que lo que se ha resuelto en una resolución judicial firme sea impugnado posteriormente dentro del mismo proceso (efecto conclusivo)<sup>2</sup>, mientras que la cosa juzgada, en su vertiente material trae como consecuencia que la causa decidida firmemente no sea objeto de otro proceso judicial (efecto impeditivo)<sup>3</sup>. Como puede verse, ambas vertientes del referido principio buscan evitar que se reviva un proceso fenecido, sea prohibiendo dar vida al mismo

---

<sup>1</sup> Ver STC N° 4587-2004-HC

<sup>2</sup> SAN MARTÍN CASTRO, Derecho procesal penal, I, 2ª ed., Lima., 2003, pp. 388.

<sup>3</sup> SAN MARTÍN CASTRO, Derecho procesal penal, I, 2ª ed., Lima., 2003, pp. 434.

proceso ya concluido; o, prohibiendo iniciar uno nuevo por los mismos hechos y contra el mismo sujeto.

- 9. De lo expuesto en el considerando precedente podemos advertir que la eficacia negativa o impeditiva del principio-derecho allí descrito (cosa juzgada) configura lo que en nuestro ordenamiento se denomina el *non bis in idem*, el cual se erige como una garantía constitucional de carácter implícito, que forma parte del contenido del debido proceso reconocido en el inciso 3) del artículo 139° de nuestra Constitución Política.
- 10. Mediante este principio, del *non bis in idem*, se busca proteger la seguridad jurídica de los administrados garantizando que sus conductas, en caso sean contrarias al ordenamiento jurídico, solo puedan ser imputadas, procesadas y, por ende, sancionadas, sucesiva o independientemente, una sola vez. Proscribiendo así la duplicidad de imputaciones, procesamientos y sanciones por parte de la administración integralmente considerada.
- 11. Ahora bien, el referido principio, también tiene dos vertientes, según excluya un segundo procedimiento o una segunda sanción. A esas dos vertientes se ha referido nuestro Tribunal Constitucional<sup>4</sup> cuando afirma que "El principio *ne bis in idem* tiene una doble configuración; por un lado, una versión sustantiva y, por otro, una connotación procesal:
- 12. En su formulación material o sustantiva, el enunciado según el cual, "***nadie puede ser castigado dos veces por un mismo hecho***", expresa la **imposibilidad de que recaigan dos sanciones sobre el mismo sujeto por una misma infracción**, puesto que tal proceder constituiría un exceso del poder sancionador, contrario a las garantías propias del Estado de Derecho. Así, su aplicación, impide que una persona sea sancionada o castigada dos (o más veces) por una misma infracción cuando exista identidad de sujeto, hecho y fundamento.
- 13. El principio del *Non Bis In Idem*, en su vertiente material, tiene conexión con los principios de legalidad y proporcionalidad recogidos por artículo 2°, inciso 24.d de

<sup>4</sup> Ver STC No. 2050-2002-AA/TC, reiterado en la STC No. 2868-2004/TC



la Constitución, que, como también ha expresado el Tribunal Constitucional<sup>5</sup>, aluden principalmente a la necesidad de garantizar un conocimiento anticipado del contenido de la potestad punitiva o sancionadora del Estado ante la eventual comisión de un hecho antijurídico. Así, dicha garantía, constitucionalmente reconocida, devendría en inútil si un mismo hecho analizado bajo los mismos fundamentos, pudiese ser objeto de una nueva sanción.

- 14. Por ello, el elemento consistente en la igualdad de fundamento es la clave que define el sentido del principio, por lo que **no cabe la doble sanción del mismo sujeto por un mismo hecho cuando la sanción se fundamenta en un mismo contenido injusto, esto es, en la lesión de un mismo bien jurídico o un mismo interés protegido.**
  
- 15. De otro lado, en su vertiente procesal, dicho principio establece que ***nadie puede ser juzgado dos veces por los mismos hechos***, es decir, que **un mismo hecho no pueda ser objeto de dos procesos distintos o, si se quiere, que se inicien dos procesos con el mismo objeto.** Con ello se impide, por un lado, la dualidad de procesos (por ejemplo, uno de orden administrativo y otro de orden penal); y, por otro, el inicio de un nuevo proceso en cada uno de esos órdenes jurídicos (dos procedimientos administrativos con el mismo objeto, por ejemplo).
  
- 16. Al respecto, cabe señalar que para determinar si estamos ante un supuesto de doble juzgamiento que vulnere el Principio del *Non Bis In Idem* en su vertiente procesal, debe establecerse si concurren los siguientes requisitos:
  - **Identidad subjetiva**, que consiste en que la doble incriminación o imputación sea dirigida frente al mismo administrado;
  
  - **Identidad objetiva**, que consiste en que los hechos constitutivos de la infracción sean los mismos que fueron materia de análisis en un pronunciamiento previo; e,

<sup>5</sup> Sentencia N° 0002-2001-AI/TC, Fund. Jur. N° 6

- **Identidad causal o de fundamento**, entendida como la existencia de coincidencia (superposición) entre los bienes jurídicos protegidos y los intereses tutelados por las distintas normas sancionadoras.

17. Ahora, siguiendo la línea de desarrollo ante expuesta, nos permitimos señalar que el presente procedimiento **vulnera en forma flagrante** las garantías constitucionales desarrolladas; primero, al desconocer el trámite y la calidad de cosa juzgada atribuible a un pronunciamiento emitido por la autoridad competente respecto de la existencia de un ilícito penal (cuyo estado y atribuible calidad de cosa juzgada deberá ser solicitada a la autoridad española correspondiente, en aplicación del principio de verdad material); y, segundo, al contravenir el principio del Non Bis In Idem iniciando un procedimiento que, además de haber sido materia ya de un pronunciamiento final en la instancia correspondiente, también viene siendo discutido a nivel judicial en nuestro país.

18. Así, conforme podrá verificar la Sala de la documentación adjunta al presente escrito (**Anexo 1-A**), mediante Auto Número 814/2016 emitido el 13 de octubre de 2016 el Juzgado de Instrucción N° 42 de Madrid, España, **se dispuso el sobreseimiento provisional y el archivo de la investigación iniciada en mi contra por la presunta comisión del delito de plagio**, tipificado en el artículo 270° del Código Penal Español<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> **CÓDIGO PENAL. CAPÍTULO XI DE LOS DELITOS RELATIVOS A LA PROPIEDAD INTELECTUAL E INDUSTRIAL, AL MERCADO Y A LOS CONSUMIDORES. SECCIÓN 1ª DE LOS DELITOS RELATIVOS A LA PROPIEDAD INTELECTUAL. ARTÍCULO 270:**

1. Será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años y multa de 12 a 24 meses quien, con ánimo de lucro y en perjuicio de tercero, reproduzca, plagie, distribuya o comunique públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la autorización de los titulares de los correspondientes derechos de propiedad intelectual o de sus cesionarios. No obstante, en los casos de distribución al por menor, atendidas las características del culpable y la reducida cuantía del beneficio económico, siempre que no concorra ninguna de las circunstancias del artículo siguiente, el Juez podrá imponer la pena de multa de tres a seis meses o trabajos en beneficio de la comunidad de treinta y uno a sesenta días. En los mismos supuestos, cuando el beneficio no exceda de 400 euros, se castigará el hecho como falta del artículo 623.5.
2. Será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años y multa de 12 a 24 meses quien intencionadamente exporte o almacene ejemplares de las obras, producciones o ejecuciones a que se refiere el apartado anterior sin la referida autorización. Igualmente incurrirán en la misma pena los que importen intencionadamente estos productos sin dicha autorización, tanto si éstos tienen un origen lícito como ilícito en su país de procedencia; no obstante, la importación de los referidos productos de un Estado perteneciente a la Unión Europea no será punible cuando aquéllos se hayan adquirido directamente del titular de los derechos en dicho Estado, o con su consentimiento.
3. Será castigado también con la misma pena quien fabrique, importe, ponga en circulación o tenga cualquier medio específicamente destinado a facilitar la supresión no autorizada o la neutralización de cualquier dispositivo técnico que se haya utilizado para proteger programas de ordenador o cualquiera de las otras obras, interpretaciones o ejecuciones en los términos previstos en el apartado 1 de este artículo.

19. Ello, pues tras la revisión de los informes correspondientes (**Anexo 1-B**), emitidos por la propia Universidad Complutense de Madrid tras el inicio de un procedimiento de oficio para la revisión de la tesis por la cual opté por el grado de Doctor, se determinó, entre otros, que **no existían indicios racionales suficientes para concluir, sin lugar a duda, que haya incurrido en un plagio respecto de los estudios y trabajos de otros autores.**
  
20. En esa misma línea, mediante dictamen del Pleno de la Comisión Jurídica Asesora de la Comunidad de Madrid (**Anexo 1-C**), aprobado por unanimidad en su sesión de 23 de marzo de 2017, en mérito a la consulta formulada por el Rector de la Universidad Complutense de Madrid, a través de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, se determinó, generando *cosa decidida* en sede administrativa española, que, **si bien existían evidencias de una deficiente citación de fuentes en el documento analizado, ello no era razón suficiente para la revisión de oficio del título de Doctor que me fuera otorgado en su oportunidad, por la acusación de plagio en mi contra. Cabe señalar que las conclusiones del referido dictamen resultaban vinculantes a todo órgano que se encontrara investigando los hechos descritos.** En consecuencia, el Pleno de la Comisión Jurídica Asesora de la Comunidad de Madrid concluyó expreamente, en su oportunidad, que ***“No procede la revisión de oficio del título de doctor de C.P.A.”***
  
21. Asimismo, por si existiera algún posible cuestionamiento respecto de la validez de lo resuelto por las autoridades españolas a nivel judicial en el caso seguido en mi contra; ponemos en conocimiento de la Sala que, mediante Auto Número 2467/2017 (**Anexo 1-D**), emitido el 13 de diciembre de 2017, por el Juzgado de Instrucción N° 42 de Madrid, España, se dispuso, también, el sobreseimiento provisional de la investigación iniciada en contra de los miembros del Tribunal Académico ante el que sustenté la tesis para optar por el grado de Doctor, el cual también señala categóricamente en el fundamento jurídico primero, **que no existían indicios racionales para considerar que se tratara de una caso de plagio.**

22. Inclusive, en el Auto que se adjunta a la presente como **Anexo 1-D** se citan, entre otros, dos informes de expertos que concluyen lo siguiente, conforme motiva, expresa, textualmente y sin duda, el Juzgado de Instrucción N° 42 de Madrid:

- "(...) Jesús M. Suarez Rodriguez, en su Informe viene a concluir que dichas dos herramientas informáticas no resultan suficientes ni adecuadas para poder realizar una valoración definitiva sobre la originalidad de dicha tesis; en tal sentido refiere haber encontrado "tanto en la parte fundamentación teórica del problema como la orientada a la metodología – resultados y demás, numerosos párrafos que una herramienta informática con toda probabilidad identificaría como plagio pero que no se deben conceptuar como tal. Así, las deficiencias en la forma de citación deben evaluarse y separarse de la valoración del plagio. (...). Por estas razones la calificación respecto a un posible plagio en este documento, con las informaciones disponibles, no puede ser suficiente ya que no reúne las condiciones de credibilidad validez necesarias para su valoración."
- José Luis Gaviria Soto, que analiza la originalidad del marco teórico, de la hipótesis principal, de la metodología empleada y de las conclusiones, concluye que "no puede decirse en esencia que se trate de una tesis plagiada, sin perjuicio de que se hayan producido usos inadecuados, señalando a tal respecto que "ha habido una utilización indebida de los procedimientos de cita y referencia del trabajo de otros, se ha sido poco escrupuloso en el reconocimiento de la autoría ajena, aunque sea de ideas poco originales."

(Subrayado añadido).

23. En ese sentido, coincidirá conmigo la Sala en que la documentación presentada demuestra con toda certeza, la existencia un proceso (y la correspondiente sentencia) en el cual ya se investigaron los mismos hechos discutidos en el presente procedimiento, el cual determinó en las instancias correspondientes que **no existían indicios suficientes para afirmar que se trataba de un acto de plagio tipificado en el artículo 207° del Código Penal Español; y, por ende, me absolvió de todos los cargos que fueron imputados en mi contra.**

### Pretensión principal

24. Ante dicha situación, evidentemente no cabía la posibilidad de que se inicien nuevos procesos o procedimientos en mi contra por los mismos hechos, independientemente de la jurisdicción en la que estos se inicien, pues en ellos sólo se buscaría cuestionar nuevamente lo ya resuelto por el Juzgado de Instrucción N° 42 de Madrid, España en su oportunidad (Ver Anexo 1-A). Sin embargo, en el presente procedimiento se omite por completo mi derecho al cumplimiento de una sentencia y del Principio del *Non Bis In Idem*, situación a todas luces ilegal e inconstitucional en el ordenamiento peruano; y, que me produce un estado de indefensión e incertidumbre procesal latente e irreparable.
  
25. A ello se suma, la determinación de *cosa decidida* que genera el dictamen del Pleno de la Comisión Jurídica Asesora de la Comunidad de Madrid (**Anexo 1-C**), aprobado por unanimidad en su sesión de 23 de marzo de 2017, en mérito a la consulta formulada por el Rector de la Universidad Complutense de Madrid, que concluyó que ***“No procede la revisión de oficio del título de doctor de C.P.A.”***, acto que también genera que la tramitación del presente caso ante la Sala de Propiedad Intelectual del INDECOPI viole flagrantemente el Principio del *Non Bis In Idem* en mi contra.
  
26. En vista de lo señalado y, atendiendo a los documentos que se adjuntan al presente escrito en calidad de medios probatorios, solicitamos a la Sala que ordene el archivamiento de la presente denuncia, **en salvaguarda de mis derechos constitucionales y derechos humanos al debido proceso.**

### Pretensión alternativa

27. Sin perjuicio de lo antes mencionado, es del caso señalar además que, en el supuesto negado que la Sala no acoja mi solicitud de archivamiento del presente procedimiento en mérito de lo resuelto por los tribunales competentes y autoridades de la Comunidad de Madrid para ello, en su oportunidad, solicito que

el mismo sea **SUSPENDIDO** hasta la emisión de un pronunciamiento definitivo por parte de las autoridades, en materia penal, que vienen investigando los mismos hechos discutidos en este procedimiento.

28. Ello, pues el presente procedimiento, desconoce por completo la existencia de una investigación y la formalización de la denuncia penal en mi contra presentada por el Ministerio Público (**Anexo 1-E**), cuyo objeto es el siguiente:

***Adecuación de los hechos al tipo penal:***

*La conducta atribuida al denunciado se encuentra prevista y sancionada como Delito Contra Los Derechos Intelectuales, Delito contra Los derechos de Autor y conexos, Plagio, tipificado en el artículo 219 del Código Penal que señala: "Será reprimido con pena privativa de libertad no menor de cuatro ni mayor de ocho años y noventa a ciento ochenta días multa, el que con respecto a una obra, la difunda como propia, en todo o en parte, copiándola o reproduciéndola textualmente, o tratando de disimular la copia mediante ciertas alteraciones, atribuyéndose o atribuyendo a otro, la autoría o titularidad ajena"*

**Bien Jurídico Protegido: Es el derecho moral y patrimonial del autor.**

29. Así, en tanto existe un Órgano Judicial que se encuentra conociendo de los mismos hechos aquí discutidos, por mérito de la formalización de la una denuncia penal en mi contra, corresponderá que la Sala, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 73° del T.U.O. de la Ley del Procedimiento Administrativo General, se aparte del conocimiento de la presente causa:

***Artículo 73.- Conflicto con la función jurisdiccional***

*73.1 Cuando, durante la tramitación de un procedimiento, la autoridad administrativa adquiere conocimiento que se está tramitando en sede jurisdiccional una cuestión litigiosa entre dos administrados sobre determinadas relaciones de derecho privado que precisen ser esclarecidas previamente al pronunciamiento administrativo, solicitará al órgano jurisdiccional comunicación sobre las actuaciones realizadas.*

*73.2 Recibida la comunicación, y sólo si estima que existe estricta identidad de sujetos, hechos y fundamentos, la autoridad competente para la resolución del procedimiento podrá determinar su inhibición hasta que el órgano jurisdiccional resuelva el litigio. La resolución inhibitoria es elevada en consulta al superior jerárquico, si lo hubiere, aun cuando no medie apelación. Si es confirmada la resolución inhibitoria es comunicada al*

*Procurador Público correspondiente para que, de ser el caso y convenir a los intereses del Estado, se apersona al proceso.*

(El énfasis es nuestro)

- 30. Evidentemente, en tanto **la cuestión principal por dilucidar en ambos casos es exactamente la misma**; se estaría produciendo –una vez más- una vulneración al Principio del Non Bis In Idem, motivo por el cual solicitamos a la Sala, que en caso no sea aceptada nuestra solicitud para el **ARCHIVAMIENTO** del presente procedimiento, se sirva cursar los oficios correspondientes a las autoridades judiciales competentes a efectos de que se proceda con la **SUSPENSIÓN** del presente procedimiento hasta que se emita un pronunciamiento final por parte de dichas autoridades.
- 31. En atención a las consideraciones expuestas, solicito a la autoridad se sirva tener en cuenta lo expuesto; y, oportunamente ordenar el archivamiento o la suspensión del procedimiento en mi contra, **en salvaguarda de mis derechos constitucionales y derechos humanos al debido proceso.**

**POR TANTO:**

Solicitamos a la Sala tener presente lo expuesto y resolver conforme a la Constitución Política y a la ley.

**PRIMER OTROSÍ DIGO:** Que, adjunto en calidad de anexos los siguientes documentos:

**ANEXO 1-A:** Copia del Auto Número 814/2016 emitido el 13 de octubre de 2016 el Juzgado de Instrucción N° 42 de Madrid, España.

**ANEXO 1-B:** Copia del informe sobre el posible caso de plagio en la tesis doctoral defendida por Dr. César Acuña Peralta, emitido por el Dr. José Luis Gaviria Soto y por el Dr. Jesús M. Suarez Rodriguez.

**ANEXO 1-C:** Copia del dictamen del Pleno de la Comisión Jurídica Asesora de la Comunidad de Madrid.


**ANEXO 1-D:** Copia del Auto Número 2467/2017, emitido el 13 de diciembre de 2017, por el Juzgado de Instrucción N° 42 de Madrid, España.

**ANEXO 1-E:** Copia de la formalización de la denuncia penal en mi contra.

**SEGUNDO OTROSÍ DIGO:** Que, me reservo el derecho de ampliar los fundamentos de mi defensa.

**TERCER OTROSÍ DIGO:** Que, habiéndose fijado como fecha para la realización del informe oral el miércoles 24 de enero de 2018, solicito a la Sala se sirva conceder el uso de la palabra a mis abogados Pierino Bruno Stucchi López Raygada, José Antonio Bezada Alencastre y/o Rodrigo Peláez Ypanaqué, por un espacio de 15 minutos como mínimo.

Lima, 5 de enero de 2018


**ESTUDIO MUNIZ** | **MUNIZ RAMIREZ PEREZ-TAIMAN & OLAYA Abogados**  
 .....  
**PIERINO BRUNO STUCCHI LÓPEZ RAYGADA**  
 C.A.C. N° 8402  
 C.A.L. N° 44224


**ESTUDIO MUNIZ** | **MUNIZ RAMIREZ PEREZ-TAIMAN & OLAYA Abogados**  
 .....  
**JOSÉ ANTONIO BEZADA ALENCASTRE**  
 REG. C.A.L. N° 40472


**ESTUDIO MUNIZ** | **MUNIZ RAMIREZ PEREZ-TAIMAN & OLAYA Abogados**  
 .....  
**RODRIGO PELÁEZ Y PANAUÉ**  
 REG. C.A.C. 7515



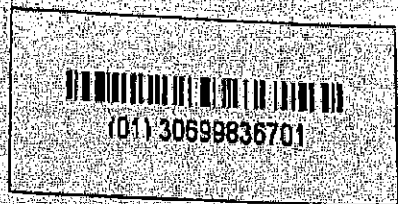
282

1166



JUZGADO DE INSTRUCCION Nº 42 DE MADRID

Pza. de Castilla, 1, Planta 6 - 28046  
Tfno: 914932304  
Fax: 914932306  
43005630



NIG: 28.079.00.1-2016/0164601  
Procedimiento: Diligencias previas 2190/2016  
Delito: Delitos sin especificar

Denunciante: D./Dña. MIGUEL ANGEL GALLARDO ORTIZ  
[TIPO DE INTERVENCION DEL INTERVINIENTE]:

**AUTO NÚMERO 814/2016**

EL/LA JUEZ/MAGISTRADO JUEZ QUE LO ORDINA: D./Dña. JOUAN JOSE ESCALONILLA MORALES  
Lugar: Madrid  
Fecha: 13 de octubre de 2016.

EL COLEGIO DE FISCALIA DE MADRID

RECEPCIÓN	NOTIFICACIÓN
19 OCT 2016	30 OCT 2016

Artículo 151.2 L.E.C. 1/2000

**ANTECEDENTES DE HECHO**

UNICO.- En este Órgano Judicial se han recibido las actuaciones que preceden en virtud de denuncia de Juzgado de Instrucción nº 01 de Madrid, con fecha 03/08/2016, habiéndose acordado que su tramitación se realice por el Diligencias previas

**FUNDAMENTOS DE DERECHO**

UNICO.- En la denuncia origen del presente procedimiento Miguel Angel Gallardo Ortiz pone de manifiesto el presunto plagio de la tesis doctoral presentada por César Acuña Peralta en el año 2009 en la Universidad Complutense de Madrid, entendiéndose que dicho hecho es constitutivo de un delito contra la propiedad intelectual tipificado en el artículo 270 del Código Penal. Al margen de que dicho tipo penal, a la fecha de su presunta comisión, exigía como elemento subjetivo del tipo la comisión del hecho punible "con ánimo de lucro" - en la actual redacción de dicho artículo se exige el "ánimo de obtener un beneficio económico directo o indirecto y en perjuicio de un tercero" -, elemento que no consta acreditado que concurre en el caso de autos, al margen de tal extremo, en todo caso dicho delito se encuentra prescrito. En tal sentido cabe señalar que a la fecha de la presunta comisión de dicho plagio, dicho delito estaba castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años y multa de 12 a 24 meses, siendo por tanto de aplicación el plazo prescriptivo de tres años establecido en el artículo 131 del Código Penal, razón por la cual, habiéndose interpuesto la denuncia origen del presente procedimiento el día 31 de julio de 2016, dicho delito se encuentra prescrito, procediendo por ello acordar el archivo de la presente causa, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 779.1.1º y 641.1º de la L.E.Cr.





Vistos los preceptos indicados y los demás de pertinente y general aplicación,

**PARTE DISPOSITIVA**

Se decreta el sobreseimiento provisional y el archivo de las presentes actuaciones.

Notifíquese esta resolución al Ministerio Fiscal, a las demás partes personadas y a las víctimas del delito en la forma prevista en el art. 636 de la LECrim.

Contra esta resolución cabe interponer **RECURSO DE REFORMA** y **SUBSIDIARIO DE APELACIÓN** dentro de los **TRES DÍAS** siguientes a su notificación, o bien, **RECURSO DE APELACIÓN DIRECTO** dentro de los **CINCO DÍAS** siguientes a la última notificación.

Lo acuerda y firma S.Sª. Doy fe.

El/La Juez/Magistrado-Juez

El/La Letrado/a de la Administración de Justicia

En relación a los datos de carácter personal, sobre su confidencialidad y prohibición de transmisión o comunicación por cualquier medio o procedimiento, deberán ser tratados exclusivamente para los fines propios de la Administración de Justicia (ex Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal).



2848 / 2<sup>e</sup>  
ZA

# Informe sobre el posible caso de plagio en la tesis doctoral defendida por D. César Acuña Peralta

---

*Dr. José Luis Gaviria Soto*

*Catedrático de Métodos de Investigación en Educación*

*Universidad Complutense de Madrid*

1. Consideraciones iniciales
  - 1.1. Naturaleza de un plagio
    - 1.1.1. Intencionalidad de la acción
    - 1.1.2. Daños producidos
      - 1.1.2.1. Daños directos
      - 1.1.2.2. Daños indirectos
  - 1.2. Prácticas similares al plagio
    - 1.2.1. Citación indebida
    - 1.2.2. Paráfrasis deformantes
  - 1.3. Naturaleza de una tesis doctoral
2. Originalidad de la hipótesis principal
3. Originalidad del marco teórico
4. Originalidad de la metodología empleada
5. Originalidad de las conclusiones
6. Consideraciones respecto del director del trabajo
7. Consideraciones respecto del tribunal que juzgó la tesis
8. Consideraciones respecto de la Universidad Complutense de Madrid
9. Conclusiones respecto a las tesis doctorales en general
10. Posibles medidas en relación al doctorando

## Consideraciones iniciales

### Naturaleza de un plagio

En cuanto a la naturaleza del plagio, en Wikipedia podemos leer: "El término plagio se define en el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española como la acción de «copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias». <sup>1</sup> Desde el punto de vista legal es una infracción al derecho de autor acerca de una obra artística o intelectual de cualquier tipo, en la que se incurre cuando se presenta una obra ajena como propia u original."

Un elemento muy importante de este párrafo es el matiz que indica que se trata de copiar en "lo sustancial". Este matiz es muy importante porque no debemos perder de vista que la naturaleza de una tesis doctoral es muy distinta a la de una obra literaria o artística, y esta diferencia debe ser la que guíe el juicio que se realice respecto al alcance del problema que aquí se analiza.



28541  
34  
DE

para los daños indirectos a otros contendientes es castigo bastante y reparación del daño la exposición pública de las circunstancias del caso.

Lo que nos deja otra vez en la situación en la que es la propia Universidad Complutense la principal perjudicada por los hechos analizados.

### Prácticas similares al plagio

Aunque a los ojos de alguien ajeno al mundo académico cualquier coincidencia textual con otro trabajo es plagio, debemos tener en cuenta cuál es la naturaleza de una tesis doctoral para precisar el significado de este término cuando se refiere a una tesis. En un apartado posterior se realiza este análisis. Mientras tanto merece la pena precisar otras prácticas que pueden ser muy comunes y que tienen cierta similitud con el plagio.

### Citación indebida

En ocasiones una idea ha sido producida por uno o varios autores y resumida por un tercero que los cita debidamente. Una práctica relativamente común, que puede ser a veces accidental, es la que consiste en mencionar las fuentes originales citándolas, pero sin hacer referencia al autor que en primer lugar las resumió. Ciertamente no es un plagio porque no es la apropiación de una idea original de otro, pero es un uso inadecuado del trabajo intelectual ajeno.

En esta misma categoría cae la práctica de copiar in extenso el texto de un autor sin usar las comillas que indican que se trata de una cita literal, aunque en un momento dado se cita al autor como fuente pero sin precisar el alcance del préstamo. Tampoco es exactamente plagio, aunque es una conducta incorrecta, que puede ser por error o intencional, pero inadecuada en cualquier caso.

### Paráfrasis deformantes

Esta práctica se da cuando se parafrasea a un autor, citándolo, pero cambiando ligeramente la esencia del mensaje original. Por lo general esto ocurre en combinación con la práctica anterior.

Cualquiera de estas conductas puede aparecer a los ojos de alguien externo al trabajo académico como equivalente al puro plagio. Pero aunque se trata de conductas inadecuadas el grado de gravedad es diferente respecto de este último.

### Naturaleza de una tesis doctoral

Una tesis doctoral es un trabajo académico en el que el doctorando debe hacer una aportación original a la ciencia de modo que quede demostrada su capacidad de realizar trabajo científico de calidad de modo autónomo. La aportación original puede ser una hipótesis que resuelve un problema científico conocido, puede ser la reformulación en nuevos términos de un problema científico conocido, la proposición de una metodología novedosa para abordar la solución de ciertos tipos de problemas, el descubrimiento de un problema científico desconocido hasta ese momento, la aportación de un punto de vista nuevo sobre una cuestión conocida, un análisis crítico de puntos de vista o teorías formuladas por otros autores, etc.

29  
42  
21

tesis plagiada. Naturalmente nada de lo anterior habla muy bien de la conducta académica del autor de la tesis analizada, D. César Acuña, y más bien deja claro su poco respeto o conocimiento de la práctica académica ortodoxa.

## Originalidad de la hipótesis principal

Se trata del punto más importante a la hora de determinar la posible existencia de plagio.

La hipótesis principal de este trabajo aparece en la página 281, y su enunciado literal es:

"La competencia docente es explicada a partir de factores definitorios que configuran un modelo teórico susceptible de validación empírica, y a su vez, influye en el rendimiento académico de los estudiantes." (Página 281)

Realmente se trata de dos hipótesis distintas. La primera tiene que ver con la estructura del constructo 'competencia docente'. La segunda con la capacidad explicativa de ese constructo respecto de la varianza del rendimiento académico de los estudiantes. Todo esto se enmarca en el contexto de la enseñanza universitaria, y se concreta, presentándolo como un estudio de caso, en los datos obtenidos de una universidad específica, la "César Vallejo" de Perú.

Para la primera subhipótesis utiliza la estructura propuesta por su director de tesis en un trabajo de 1997, que por cierto cita mal. En efecto, hay dos trabajos de García Ramos correspondientes a 1997, por lo que lo correcto hubiera sido que hubiese utilizado las letras a y b para referirse a cada uno de ellos. La otra fuente que cita para apoyar la estructura que postula su hipótesis es un trabajo de Castejón, 1993, que sin embargo no aparece en la bibliografía general, aunque aparecen citados otros trabajos del mismo autor. Esto es un claro ejemplo, dado que se relaciona con el elemento central de la tesis, del poco cuidado que en esta tesis se ha prestado a la minuciosidad en las citas y referencias. Por tanto parece que para la subhipótesis 2 la fuente de inspiración es el trabajo mencionado de Castejón Costa.

Podemos decir que esta hipótesis principal y sus subhipótesis no son especialmente novedosas ni pueden considerarse una aportación radicalmente original al ámbito científico en educación en general, y a la educación universitaria en particular. Otros trabajos han subrayado anteriormente la relación entre la capacidad, competencia o eficacia docente y el rendimiento de los alumnos. En otros niveles educativos esta relación había sido ya estudiada<sup>2</sup>. Sin embargo no puede considerarse que se trate de un plagio. No hay una novedad fundamental en lo planteado, pero tampoco parece que se pretenda atribuir como propio el trabajo de otros. Se trata simplemente de una tesis que no es excesivamente original en la hipótesis planteada o en sus elementos constitutivos. Pero en esto el tribunal que juzgó la tesis probablemente entró a fondo y seguramente esa carencia de originalidad sería reflejada en la calificación otorgada. En lo que aquí respecta, a pesar de la falta de originalidad señalada no podemos decir que se trate de un plagio pues, aunque mal, las principales fuentes de las que proceden

<sup>2</sup> Bravo, D.; Falck, D.; González, R.; Manzi, J.; Peirano, C. (2008) La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile (Recuperado 8 febrero 2016)

297  
43  
30 3'

responsabilidad 'in vigilando', dado que es el director de la tesis quien acompaña en todo momento el desarrollo de la misma desde su concepción inicial hasta su presentación y defensa, y que de algún modo existe una especie de 'paternidad compartida'.

Sin embargo el papel del director de la tesis doctoral es fundamentalmente el de asegurarse de que el doctorando aprende los principios básicos del trabajo científico y académico, que consisten básicamente en el dominio de la metodología propia de la investigación científica, de las fronteras actuales de la ciencia en un determinado campo de conocimientos y, también, y no menos importante, las normas éticas que deben guiar el trabajo intelectual.

Por eso mismo la labor del director de la tesis doctoral no es la de un policía intelectual que se asegura de que no se ha traspasado ninguna línea roja ni se ha quebrado ninguna norma ética de conducta científica. La relación director-doctorando es una relación muy personal de enseñanza-aprendizaje, basada muy especialmente en la confianza mutua. Es probablemente una de las relaciones más próximas que pueden darse en el ámbito académico, que queda bien plasmada, en los mejores casos, como la relación maestro-discípulo, y en ningún caso puede estar basada en la sospecha o la desconfianza. Si alguien no confía en su doctorando, sencillamente deja de dirigir ese trabajo. A esto hay que sumar el dato de que en el momento en el que se produjeron los hechos objeto de este informe, años previos a la defensa de la tesis que se produjo en 2009, no eran tan comunes o accesibles las herramientas para detección de plagio. Y la simple sospecha de la necesidad de su uso podría haber sido motivo suficiente para el abandono de la dirección. Utilizando una metáfora un poco extrema, podemos decir que las herramientas genéticas para la determinación de la paternidad existen desde hace varios años, pero, ¿qué nos diría de una relación familiar el simple hecho de tener que plantearse la necesidad de su utilización?

En este sentido, si se determinase que un doctorando ha incurrido en plagio, la responsabilidad del director de la tesis no se refiere al propio plagio, sino al posible fracaso en su labor pedagógica: no ha conseguido que su doctorando haya interiorizado los principios éticos del trabajo intelectual. Pero, volviendo a otra metáfora extrema, ¿a qué padre pueden achacársele los pecados de sus hijos? Sólo en el caso en el que fuese evidente la despreocupación y falta de cuidado en la transmisión de estos principios básicos podría deducirse alguna responsabilidad específica del director en las conductas analizadas, lo que en esta ocasión no parece ser el caso.

### Consideraciones respecto del tribunal que juzgó la tesis

Si como hemos dicho, el director de la tesis doctoral no puede aproximarse al trabajo que dirige con la sospecha permanente de la existencia de copia, la actitud de los miembros del tribunal es otra distinta. Ellos están llamados a juzgar precisamente, entre otras cosas, la originalidad del trabajo que se presenta. Y además de juzgar si la metodología utilizada es correcta o no, o si el doctorando ha demostrado su competencia para el trabajo científico autónomo, deben juzgar también si se han respetado las convenciones habituales en el trabajo académico y científico, si las citas, referencias, fuentes mencionadas, etc., reconocen la autoría de otros del modo debido. Por esto habría que pensar que cuando el tribunal juzgó la tesis, la no detección del supuesto plagio por cinco miembros del tribunal implica que esa detección no es fácil sin disponer de los medios técnicos adecuados para ello.

288  
44  
~~288~~

tratado de un plagio podría haberse llegado a plantear incluso la necesidad de comenzar un proceso legal, por complejo que hubiese sido, para despojar del título al autor de tal falta.

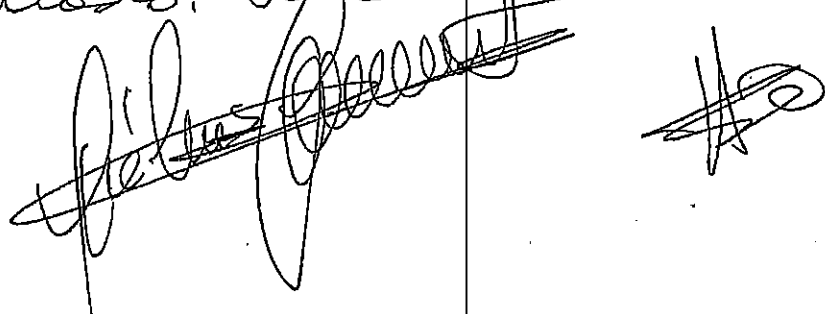
Pero que no podamos decir que es una tesis plagiada no quiere decir que no se hayan producido usos inadecuados. Ha habido una utilización indebida de los procedimientos de cita y referencia del trabajo de otros, se ha sido poco escrupulosos en el reconocimiento de la autoría ajena, aunque sea de ideas poco originales, y todo eso entra en la categoría de trabajo intelectual de poca calidad. Desde luego muy lejos de los estándares que corresponderían a una universidad como la Universidad Complutense de Madrid. Es difícil decir qué medidas cabría tomar a posteriori, pues de hecho esta poca calidad debería haberse reflejado en el mismo acto de su defensa y calificación. A posteriori, más allá de expresar, tal vez públicamente, el desagrado por la constatación de esas conductas, poco se puede hacer.

Y seguramente las consecuencias más importantes serán las que la propia universidad quiera activar para evitar en el futuro otros casos y en general para garantizar el máximo rigor en las tesis doctorales en particular, y en toda la actividad académica, científica e intelectual en general.

---

<sup>1</sup> Plagio. (2016, 1 de febrero). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 11:33, febrero 7, 2016 desde <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Plagio&oldid=88835341>.

Firmado: JOSÉ WILSON SAVIRIA

A large, stylized handwritten signature in black ink, appearing to read 'José Wilson Saviria', is written over the printed name. To the right of the main signature is a smaller, more compact handwritten mark.

# Universidad Autónoma de Baja California

## INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

Ensenada, Baja California a 23 de febrero de 2016

**FDO. IGNACIO LIZASOAIN HERNÁNDEZ**  
**VICERRECTOR DE POLÍTICA CIENTÍFICA INVESTIGACIÓN Y DOCTORADO**  
**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**PRESENTE.**

Por medio de la presente, y en carácter de miembro de la Comisión de Expertos designado para evaluar la Tesis doctoral realizada y defendida por César Acuña Peralta en 2009, para obtener el grado de doctor por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), me permito emitir los siguientes comentarios:

El análisis informático de la Tesis doctoral "Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la universidad privada en el Perú. Caso: Universidad César Vallejo", realizado el pasado 3 de febrero por un grupo de trabajo adscrito al Vicerrectorado de Tecnologías de la Información de la UCM, reveló lo siguiente: (a) que de acuerdo con el informe de Turnitin sin filtros, el contenido de la tesis en cuestión muestra una similitud con otras fuentes del 80% de las cuales el 60% obedecen a similitudes encontradas en internet, el 6% a similitudes observadas en publicaciones y el 33% a similitudes con artículos o trabajos de estudiantes; (b) que de acuerdo con el informe de Turnitin con filtros muestra una similitud con otras fuentes del 38% de las cuales el 37% obedecen a similitudes encontradas en internet, el 0% a similitudes observadas en publicaciones y el 2% a similitudes con artículos o trabajos de estudiantes; (c) que de acuerdo con el informe que proporciona UNPLAG sin filtros se observan porcentajes de similitud que oscilan entre el 67% y 89% en los apartados correspondientes al marco teórico, y de 27% a 34% en lo referente al apartado de estudio empírico; d) que de acuerdo con el informe que proporciona UNPLAG con filtros se observan porcentajes de similitud que oscilan entre el 60% y 80% en los apartados correspondientes al marco teórico, y del orden de 29% en lo referente al apartado de estudio empírico.

Como parte del análisis realizado por el informe Turnitin sin filtros se incluye un listado de las fuentes que registran mayor similitud con el contenido de la tesis. Al realizar una búsqueda en internet que me permitiera ampliar dicha información observé lo siguiente: (a) que no se presentan mayores pistas o algún link para identificar por nuestra cuenta el artículo estudiantil de la Pontificia Católica de Perú que registra el mayor porcentaje de similitudes (31%); (b) que los contenidos de la tesis doctoral de la Universidad de Barcelona (que en realidad se trata de una tesis doctoral de la Universidad de Valencia realizada en 2005 por Ruby Arbeláez López, intitulada "Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores"), en el que se encuentran el 7% de similitudes, no recibe mención alguna en la bibliografía general de la tesis; (c) que la tesis doctoral de la Facultad de Filosofía de la UCM que registra un 7% de similitudes (Modelos teóricos y representación del Conocimiento, realizada por David Calvo Vélez en 2006, bajo la dirección de Andrés Rivadulla



290  
46  
33 31

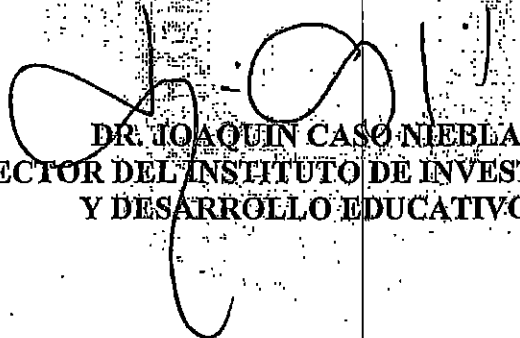
# Universidad Autónoma de Baja California

Rodríguez) no recibe mención alguna en la bibliografía general de la tesis en cuestión; (d) que la similitud del orden del 7% observado con cinco artículos de la Revista RELIEVE, solo se incluye en las referencias bibliográficas al autor de uno de ellos (v3n1\_2 / Cristina Mayor Ruiz), omitiendo la alusión a los autores de los cuatro artículos restantes (V3n1\_3 / Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar / M<sup>o</sup> José Fernández Díaz y Arturo González Galán; v12n2\_3 / Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación / Arturo de la Orden Hoz, Inmaculada Asensio Muñoz, Rafael Carballo Santaolalla, María José Fernández Díaz, Aurora Fuentes Vicente, José Manuel García Ramos, Soledad Guardia González, Miriam Navarro Castillo; v11n1\_1 / Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar / Manuel Arca; v2n1 / Percepciones estudiantiles y su influencia en la evaluación del profesorado / Fredy Eduardo Vásquez Rizo y Jesús Gabalán Coello).

Este conjunto de omisiones, aunado al porcentaje de similitud revelado por los informes de Turnitin y UNPLAG, me permiten concluir lo siguiente:

Que el autor de la tesis realizó un conjunto de prácticas que distan considerablemente de lo deseable, desatendiendo las recomendaciones y lineamientos que hacen diversos organismos internacionales en materia de citación, paráfraseo, crédito y reconocimiento al trabajo intelectual de otros. Si bien el informe generado por las herramientas informáticas no es concluyente, ni sugiere la presencia de dolo en dichas acciones, si permite observar omisiones sistemáticas graves inadmisibles por la comunidad académica, mismas que suelen ser fuertemente sancionadas y penalizadas.

Esperando que estas consideraciones sean de utilidad, me despido no sin antes reiterarle mi más alta estima académica.



**DR. JOAQUÍN CASO NIEBLA**  
**DIRECTOR DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN**  
**Y DESARROLLO EDUCATIVO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE BAJA CALIFORNIA



INSTITUTO DE INVESTIGACION  
Y DESARROLLO EDUCATIVO  
ENSENADA, B.C.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
BAJA CALIFORNIA



**ESPACHADO**  
INSTITUTO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO  
EDUCATIVO ENSENADA, B. C.  
**DIRECCION**

2010 42 / 34 3

D. Jesús M. Suárez Rodríguez, Catedrático de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad de Valencia, respecto a la Tesis Doctoral

COMPETENCIA DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA EN EL PERÚ CASO: UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO Presentada por CESAR VALLEJO

Defendida por CÉSAR ACUÑA PERALTA en 2009 en la UCM y respecto a los posibles indicios de plagio en la misma, y revisado el documento original junto a los informes de herramientas electrónicas especializadas aportados por los vicerrectorados de esta institución,

INFORMA:


Que los datos recogidos en los informes de verificación de autoría muestran datos indiciarios sustanciales respecto a un posible plagio, siendo fundamentalmente concordantes entre ambas herramientas.

No obstante, las recomendaciones usuales al respecto y la experiencia personal con estas herramientas no deben conducirnos con estos indicios a una valoración definitiva al respecto. Así, aunque los resúmenes en porcentaje parecen ser muy determinantes es notorio que, en el estado actual y con la información aportada, estas síntesis pueden conducir a una valoración inadecuada de la cuestión. De hecho, las herramientas suelen ofrecer un informe complementario -ya sea por defecto o, frecuentemente, como opción, un listado entrecomillado de las frases remarcadas que se encuentran literalmente en el texto y en otra(s) fuentes -con explicitación de las mismas-.

En mi experiencia, con frecuencia se encuentran juicios de valor sobre la autoría basados en las indicaciones del resumen que cambian radicalmente en el plano cualitativo cuando se atienden a las evidencias concretas de plagio argumentadas por la aplicación. Por tanto, recomiendo y llevo haciéndolo durante años, con desigual éxito, que no se proceda a emitir un juicio sobre autoría basado únicamente en estas evidencias resumen. Esto aún en el caso en el que se ha adoptado la cautela, extraordinaria sin duda, de obtener evidencias con dos herramientas diferentes y con partes separadas del documento original lo que indica un enfoque de cautela y rigor en el procedimiento.

Tras inspeccionar el documento original que se ha suministrado por la universidad he hallado indicios que refuerzan esta perspectiva de valoración de la metodología a seguir. Así, existen muy numerosos párrafos a lo largo del documento que muy probablemente una herramienta estandarizada va a reconocer como plagio -al menos las que conozco- pero que es muy dudoso que se puedan calificar de tal modo.

En este sentido he encontrado, tanto en la parte de fundamentación teórica del problema como la orientada a la metodología-resultados y demás, numerosos párrafos que una herramienta informática con toda probabilidad identificaría como plagio pero que no se deben conceptualizar como tal. Así, las deficiencias en la forma de citación deben evaluarse y separarse de la valoración del plagio. Esta y otras cuestiones -como las relativas a la identificación del documento o documentos a que se refiere la posible copia y las partes de la misma- son elementos esenciales para valorar razonadamente la existencia de cualquier indicio que se pudiera calificar como plagio.

292  


Por estas razones la calificación respecto a un posible plagio en este documento, con las informaciones disponibles, no puede ser suficiente ya que no reúne las condiciones de credibilidad-validez necesarias para tal valoración.

En cualquier caso, quedo a su disposición para completar la revisión si se pueden proporcionar las informaciones adicionales que arriba menciona.

Saludos cordiales

Valencia, siete de febrero de 2016

55  




Fdo: Jesús M. Suárez Rodríguez

55

Dictamen nº: **125/17**  
Consulta: **Rector de la Universidad Complutense de  
Madrid**  
Asunto: **Revisión de Oficio**  
Aprobación: **23.03.17**

**DICTAMEN** del Pleno de la Comisión Jurídica Asesora de la Comunidad de Madrid, aprobado por unanimidad en su sesión de 23 de marzo de 2017, sobre la consulta formulada por el rector de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante, UCM) a través de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, al amparo del artículo 5.3.f) b. de la Ley 7/2015, de 28 de diciembre, sobre revisión de oficio del título de doctor de D. C.P.A. (en adelante, el doctor) por la defensa de su tesis doctoral titulada “Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la universidad privada de Perú” al considerar que adolecía de falta de originalidad.

#### **ANTECEDENTES DE HECHO**

**PRIMERO.-** El día 1 de marzo de 2016 tuvo entrada en el registro de la Comisión Jurídica Asesora de la Comunidad de Madrid una solicitud de dictamen de 9 de febrero de 2017, canalizada a través del consejero de Educación, Juventud y Deporte el día 21 de febrero de 2017, referida al expediente de revisión de oficio del título de doctor de C.A.P. por considerar que la tesis defendida no era original.

A dicho expediente se le asignó el número 95/17, comenzando el día señalado el cómputo del plazo para la emisión del dictamen, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 23.1 del Reglamento de Organización y Funcionamiento de la Comisión Jurídica Asesora, aprobado por Decreto 5/2016, de 19 de enero, del Consejo de Gobierno (en adelante, ROFCJA).

La ponencia correspondió, por reparto de asuntos, a la letrada vocal Dña. M<sup>a</sup> Dolores Sánchez Delgado, quien formuló y firmó la propuesta de dictamen, que fue deliberada y aprobada por el Pleno de la Comisión Jurídica Asesora, en la sesión celebrada el día 23 de marzo de 2017.

El escrito por el que se solicitaba el dictamen fue acompañado del expediente del procedimiento de revisión.

**SEGUNDO.-** Para la emisión del dictamen son de destacar los siguientes hechos de interés:

El 21 de septiembre de 2009 el ahora doctor defendió su tesis frente a un tribunal académico y obtuvo la calificación de sobresaliente. La tesis constaba de dos partes. La primera contenía el marco teórico (páginas 11 a 277 de la tesis) y la segunda, el estudio empírico (páginas 278 a 281 de la tesis), que contenía las conclusiones.

El 2 de febrero de 2016 el vicerrector de Tecnologías de la Información remitió al rector de la UCM un informe preliminar emitido por un asesor para la innovación de dicho Vicerrectorado. En el informe preliminar se manifestaba que, si bien la UCM no disponía de herramientas específicas para llevar a cabo la comprobación de similitudes de trabajos, la tesis discutida se había evaluado mediante dos diferentes herramientas de comprobación, TURNITIN y UNPLAG, que se habían facilitado por dos empresas a las que se había solicitado colaboración.

El estudio resultante diferenciaba las dos partes de la tesis:

“• *Marco teórico (páginas 1 a 277): En esta parte es donde se detecta una mayor similitud. Ambas herramientas detectan párrafos o párrafos contiguos de texto con similitudes a otras fuentes.*

• *Estudio empírico (páginas 278 a 482): La herramienta de Turnitin sin filtros marca prácticamente todo como similar a la fuente principal (artículo estudiantil), mientras que con los filtros esa misma herramienta no marca absolutamente nada. UNPLAG marca sólo frases cortas esporádicamente durante toda esta parte. No obstante, las páginas 282-286 y 303-304 están marcadas prácticamente enteras en el análisis de UNPLAG”.*

Y llegaba a la siguiente conclusión:

“*En la primera parte de la tesis (marco teórico) se detectan numerosas similitudes de textos largos con diversas fuentes. El porcentaje de similitud para esta parte es difícil de precisar sin realizar un análisis exclusivo de esa parte, pero confiando más en la herramienta de TURNITIN, si esta otorga un 38% de similitud para el documento completo, en su análisis con filtros, teniendo en cuenta la diferencia en los índices de similitud en los análisis de UNPLAG entre ambas partes, probablemente superaría el 50%.*

*En la segunda parte (estudio empírico) TURNITIN no marca nada, en su estudio con filtros, y UNPLAG marca sobre todo textos cortos que no son relevantes. Aunque TURNITIN en su análisis sin filtros detecta enormes similitudes en esta parte con la fuente más relevante (31%), por lo que sería bueno acceder a esa fuente y realizar una comprobación más exhaustiva”.*

El informe advertía que el análisis de similitud se había realizado automáticamente mediante dos herramientas informáticas y con una comprobación visual superficial sobre los informes generados, por tanto, era susceptible de imprecisiones o errores por lo que las similitudes deberían ser contrastadas con expertos en la materia.

El 4 de febrero de 2016 se nombró una comisión de expertos de cuatro personas para que evaluaran la originalidad de la tesis defendida por C.A.P. y cada uno de ellos emitió un informe.

J.M.S.R -profesor de Métodos de Investigación en Educación del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia- consideró que con la información disponible no se podía evaluar un posible plagio puesto que las herramientas utilizadas no reunían las condiciones de credibilidad-validez necesarias para tal calificación y señalaba que había encontrado numerosos párrafos que una herramienta informática identificaría como plagio pero que no debían conceptuarse como tales y advertía que las deficiencias en la forma de citación de las fuentes debían evaluarse y separarse de la valoración del plagio.

Las conclusiones de I.E.G. -profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid- fueron las siguientes:

- *“A lo largo de los capítulos que componen el Marco Teórico de la Tesis se suceden de forma reiterada copias literales de trabajos previamente publicados por otros autores.*
- *En muchas ocasiones esas copias ocupan páginas completas del texto de la Tesis, incluyendo gráficos, tablas con sus correspondientes fuentes, así como citas y referencias a terceros autores que aparecen en los documentos que han sido transcritos.*

- *En algunos casos, los trabajos incorporados al texto de la Tesis no aparecen citados ni referenciados en la misma y en otros casos se citan de modo tangencial, de manera que el contenido expuesto parece reflejar el trabajo personal del autor de la Tesis, cuando en realidad se trata de una copia textual de la obra de otras personas.*

- *En todo este apartado de la Tesis, por tanto, es posible encontrar indicios de mala praxis académica e incluso de plagio.*

- *Entre las dos secciones del Estudio empírico en las que la herramienta informática detecta coincidencias con otras obras puede establecerse una diferencia. De las páginas 282 a 286 el texto de la Tesis es copia textual de un artículo que no aparece citado. En las páginas 303 y 304, por el contrario, sí se cita la fuente de la que se recoge el texto que se incorpora a la Tesis”.*

J.C.N. -investigador y profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México)- partió del informe del análisis informático realizado por el Departamento de Tecnologías de la Información y determinó que el autor de la tesis realizó un conjunto de prácticas que distan considerablemente de lo deseable, desatendiendo las recomendaciones que hacen diversos organismos internacionales en materia de citado, parafraseo, crédito y reconocimiento al trabajo intelectual de otros. Afirmaba que si bien el informe generado por las herramientas informáticas no era concluyente ni sugería la presencia de dolo en dichas acciones, sí permitía observar omisiones sistemáticas graves inadmisibles por la comunidad académica.

J.L.G. -profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid- especificaba que hay prácticas que son muy comunes y que pueden tener cierta similitud con el plagio -como la citación indebida o las



paráfrasis deformantes- que hacen un uso inadecuado del trabajo intelectual de otra persona pero que no constituyen plagio, y que en puridad, una tesis doctoral puede ser un trabajo con una sola y exclusiva idea original pero si el elemento que se propusiese como novedoso estuviera copiado, entonces habría plagio; si no, serían solo prácticas inadecuadas.

Respecto al marco teórico, destacaba ese mismo informe el uso poco cuidadoso de las fuentes documentales por parte del autor de la tesis lo que *“es una práctica indebida, inadecuada y poco respetuosa con el trabajo de los demás, pero no puede considerarse por eso que esta tesis sea un plagio. Es verdad que algunas páginas de otros textos han sido copiadas, pero no son ideas originales tampoco y no son el núcleo de la tesis doctoral analizada”*. Declaraba que determinadas páginas eran una reelaboración de la información de manuales y otras fuentes, y revelaba como práctica incorrecta el uso indebido del trabajo de otros lo que dejaba claro su poco respeto o conocimiento de la práctica académica ortodoxa, pero no era la copia y apropiación de una idea original de la que se hubiese valido el autor de la tesis para presentar como propia la hipótesis principal. En la hipótesis principal no parecía que se pretendiese atribuir como propio el trabajo de otros y *“no podemos decir que se trate de un plagio pues, aunque mal, las principales fuentes de las que proceden los elementos de la tesis propuesta han sido mencionadas y no cabe duda respecto de cuál es el origen de los mismos”*. También indicaba que tanto los datos utilizados, como los resultados de los análisis, como la interpretación de los mismos, sí correspondían a un trabajo original, en el sentido de que habían sido recopilados, analizados e interpretados por el autor de la tesis, y tampoco las conclusiones eran plagiadas: *“puede que la estructura y redacción coincida con el de algún otro trabajo, pero esta similitud formal es justificable por el tipo de trabajo realizado, y no cabe decir por ello que se trate de plagio”*.

296

A la vista de los informes anteriores, el 19 de julio de 2016 la Comisión de Doctorado concluyó lo siguiente:

*“Que todos los informes emitidos por los expertos integrantes de la Comisión nombrada por el Rector coinciden en señalar que la Tesis doctoral analizada incurre en deficiencias e irregularidades al incorporar, en algunas partes, textos sin aplicar los criterios de citación y de reconocimiento de la autoría ajena que son exigibles en la metodología científica, lo que constituye una praxis no deseable en los estándares de calidad perseguidos en la Universidad Complutense.*

*(...) Que, a la vista de lo anterior, pudiera ser que la Tesis doctoral en su día presentada y defendida por el [doctor] no cumpliera con el requisito de originalidad que exige la legalidad vigente, a consecuencia de lo cual insta al Rector a que inicie un procedimiento de revisión de oficio del que pudiera derivarse, en su caso, la anulación del correspondiente título de doctor”.*

El 3 de octubre de 2016 el rector incoó un procedimiento de revisión de oficio para declarar, si procediese, la nulidad del título de doctor de C.A.P. como consecuencia de la posible falta de originalidad de sus tesis doctoral por concurrir la causa prevista en el artículo 47.1.f) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (en adelante, LPAC), lo que se notificó al doctor, al director de la tesis, a los miembros del tribunal de la tesis, y a la secretaria general de la Universidad, junto con los informes emitidos hasta ese momento al respecto, al efecto de que en un plazo de diez pudieran hacer alegaciones.

La representación del doctor presentó alegaciones en las que cuestionaba la aplicación de la LPAC al considerar que el procedimiento de revisión se había iniciado cuando se solicitaron los informes

preliminares; denunciaba la nulidad de actuaciones por generar indefensión al no ampliar los plazos para efectuar alegaciones cuando el interesado residía en el extranjero; invocó los límites a la potestad de revisión del artículo 110 por haber prescrito las acciones administrativas, civiles y penales que hubieran podido ejercitarse. Señaló que no se había presentado ninguna denuncia por los autores citados incorrectamente, citas que se habían corregido por el doctor; denunció la instrumentalización del procedimiento de revisión como medio para minar la carrera política que el doctor había iniciado en su país; indicó que el doctor no había editado ni publicado la tesis ni la había utilizado para acceder a la función docente; que faltaba el requisito de esencialidad a que se refería el artículo 47.1,f) de la LPAC para declarar nula la tesis; discutía el nombramiento de la comisión de expertos y los informes emitidos por sus miembros. Asimismo advertía de la existencia de una denuncia penal presentada por M.A.G.O, como acción popular, por un delito de plagio cuyas diligencias previas se estaban instruyendo con el número 2190/2016 ante el Juzgado de Instrucción núm. 42 de Madrid, cuyo auto de incoación se aportaba, por lo que el procedimiento debía suspenderse por prejudicialidad penal.

Los demás interesados alegaron presiones políticas en la revisión de la tesis -la única que se revisaba de las 5.000 que se habían leído desde 2009-, que las supuestas copias se referirían a la fundamentación teórica o a documentos descriptivos contextuales pero no afectaban al estudio de campo y al análisis estadístico, en los que se reflejaba la aportación original de la tesis, y que la utilización de los programas informáticos antiplagio se prestaban a conclusiones inadecuadas y erróneas.

En noviembre de 2016 el representante del doctor solicitó información sobre el estado de la tramitación del expediente y en diciembre tomó vista del mismo. El 21 de diciembre se dio nuevo plazo

de 15 días a los interesados para que pudiesen formular alegaciones y presentaran los documentos y justificaciones que estimasen pertinentes con carácter previo a la redacción de la propuesta de resolución.

El 20 de enero de 2017 el doctor, por medio de representante debidamente acreditado, formuló alegaciones en las que reiteraba lo ya manifestado e incidía en la originalidad de la tesis doctoral y de sus conclusiones, al tiempo que comunicaba que el Juzgado de Instrucción nº 42 de Madrid había declarado el sobreseimiento provisional y el archivo de las actuaciones al no existir el elemento subjetivo “con ánimo de lucro” para la comisión del hecho punible.

También los demás interesados se reiteraron en sus alegaciones, con entrada en el registro de la UCM el 25 de enero de 2017.

El 8 de febrero de 2016 se dictó la propuesta de resolución en la que se desestimaban las alegaciones del doctor y los demás interesados y, con invocación del artículo 38 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante, LOU) y los artículos 47.1.f) y 106 de la LPAC, se daban por acreditadas las conclusiones del informe del análisis informático y se acogían las siguientes conclusiones, que se atribuían a la comisión de expertos: que en la tesis había copias literales de trabajos previamente publicados por otros autores que en muchas ocasiones ocupaban páginas completas del texto de la tesis; que había deficiente citación de los trabajos incorporados a la tesis y falta de originalidad en la hipótesis principal de la tesis. Al adolecer la tesis doctoral de originalidad, carecía de los requisitos esenciales para ser considerada como tal, por lo que se proponía declarar la nulidad del título de doctor de C.A.P. por concurrir la causa de nulidad del artículo 47.1.f) de la LPAC.

El 9 de febrero se dictó una resolución por la que se remitía la propuesta a la Comisión Jurídica Asesora través del consejero de

Educación, Juventud y Deporte y se ordenaba la suspensión del plazo máximo para resolver el procedimiento de revisión de oficio por el tiempo necesario para la emisión de nuestro dictamen. Consta la resolución de comunicación a los interesados, aunque no consta que se haya comunicado.

Una vez que el expediente se encontraba en esta Comisión, el representante del doctor aportó una copia del auto del Juzgado de Instrucción nº 42 de Madrid por el que se desestimaba el recurso de reforma presentado ante el auto de sobreseimiento provisional ya que no se cumplía uno de los requisitos del tipo penal del plagio y que, además, el delito estaría prescrito.

A la vista de tales antecedentes, formulamos las siguientes,

### **CONSIDERACIONES DE DERECHO**

**PRIMERA.-** La Comisión Jurídica Asesora, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 5.3.f).b de la Ley 7/2015, de 28 de diciembre, debe ser consultada en los expedientes de las universidades públicas sobre revisión de oficio de actos administrativos en los supuestos establecidos en las leyes. La consulta se solicita por el rector de la UCM a través del consejero de Educación, Juventud y Deporte, al amparo del artículo 18.3.d) del ROFCJA.

La obligatoriedad del dictamen de esta Comisión antes de adoptar el acuerdo de revisión de oficio también se desprende del artículo 106.1 de la LPAC, que exige que se adopte previo dictamen favorable del órgano consultivo correspondiente, que adquiere en este supuesto carácter vinculante.

**SEGUNDA.-** La potestad de la revisión de oficio se reconoce a la UCM por el artículo 7.2,a) de sus Estatutos, aprobados por el Decreto 58/2003, de 8 de mayo: *“Son en todo caso, prerrogativas de la UCM: a) (...) los poderes de ejecución forzosa y revisión de oficio en vía administrativa, en los términos previstos en la legislación vigente”*.

La remisión a la legislación vigente conduce a los artículos 106 a 111 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (en adelante, LPAC). El apartado a) de la disposición transitoria tercera de esta ley dispone que a los procedimientos ya iniciados antes de su entrada en vigor no les será de aplicación la misma, rigiéndose por la normativa anterior. En este caso, aunque se realizaron algunas actuaciones informativas previas al amparo del artículo 55 de la LPAC, el procedimiento de revisión de oficio se inició mediante resolución de 3 de octubre de 2016 del rector de la UCM, por lo que la normativa de aplicación ha de ser la LPAC.

El artículo 106.1 de la LPAC establece la posibilidad de que las Administraciones públicas, en cualquier momento, por iniciativa propia o a solicitud de interesado, declaren de oficio la nulidad de los actos administrativos que hayan puesto fin a la vía administrativa o que no hayan sido recurridos en plazo. Para ello será necesario, desde un punto de vista material, que concurra en el acto a revisar alguna de las causas de nulidad de pleno derecho previstas en el artículo 47.1 de la LPAC.

En lo que se refiere a la tramitación del procedimiento, el citado artículo 106 no contempla un procedimiento específico a seguir para la sustanciación de los expedientes de declaración de nulidad, limitándose a señalar la preceptividad del dictamen previo favorable del órgano consultivo que corresponda -referencia que en la Comunidad de Madrid debe entenderse hecha, a partir de su creación, a la Comisión Jurídica

Asesora de la Comunidad de Madrid, creada por la ya citada Ley 7/2015-.

Por ello, han de entenderse de aplicación las normas generales recogidas en el Título IV del citado cuerpo legal, denominado “*de las disposiciones sobre el procedimiento administrativo común*”, con la singularidad de que el dictamen del órgano consultivo reviste carácter preceptivo y habilitante de la revisión pretendida, y que el procedimiento, si es iniciado de oficio, puede incurrir en caducidad si la tramitación supera el plazo de seis meses, *ex artículo 106.5 de la LPAC.*

Ello no obstante, dicho plazo de seis meses puede suspenderse al recabarse el dictamen del órgano consultivo, según el artículo 22.1,d) de la LPAC que establece que:

*“El transcurso del plazo máximo legal para resolver un procedimiento y notificar la resolución se podrá suspender (...) d) Cuando se soliciten informes preceptivos a un órgano de la misma o de distinta Administración, por el tiempo que medie entre la petición, que deberá comunicarse a los interesados, y la recepción del informe, que igualmente deberá ser comunicada a los mismos. Este plazo de suspensión no podrá exceder en ningún caso de tres meses. En caso de no recibirse el informe en el plazo indicado, proseguirá el procedimiento”.*

Dicho precepto exige que tanto la petición del informe como su posterior recepción se comuniquen a los interesados, lo que, según doctrina reiterada del Consejo Consultivo de la Comunidad de Madrid, afianza la seguridad jurídica y la transparencia del procedimiento, de modo que la falta de comunicación del acuerdo de suspensión a los interesados redundaría en la falta de eficacia interruptiva del mismo (Dictamen 511/12, de 19 de septiembre, entre otros muchos).

El *dies a quo* para el cómputo del plazo en los procedimientos que se inician de oficio es la fecha del acuerdo de iniciación, ex artículo 21.3 a) de la LPAC.

En cuanto al momento en que opera la suspensión del plazo para resolver, era doctrina del Consejo Consultivo que la fecha de efectividad de la suspensión es la de la petición de dictamen al órgano consultivo (Dictamen 115/13, de 3 abril y Dictamen 188/13, de 8 de mayo). Este criterio ha sido acogido por esta Comisión Jurídica Asesora en nuestro Dictamen 62/16, de 5 de mayo y en el nº 528/16 de 24 de noviembre. En iguales términos se han pronunciado otros consejos consultivos, por ejemplo el Consejo Consultivo de Murcia en su Dictamen 181/09, que señala que la fecha de efectividad de la suspensión no puede ser la del acto en que se acuerda *“dadas las dificultades para un efectivo control y verificación de tal fecha por parte del interesado, extremo que sin duda afecta a sus intereses”*.

En ese dictamen se considera que *“parece razonable referir la efectiva suspensión del plazo en cuestión al momento en que la solicitud del dictamen adquiere una trascendencia externa al propio órgano solicitante, pues ello otorga mayores garantías de control, pudiendo centrarse tal momento en la fecha en que la solicitud de Dictamen es registrada de salida en el correspondiente registro público”*.

En este caso, el expediente de revisión de oficio se inició el 3 de octubre de 2016 y la resolución de 9 de febrero de 2017 ordenó la suspensión del procedimiento. Consta el oficio de comunicación de 10 de febrero a los interesados pero no consta el registro de salida de la comunicación ni su recepción por los interesados por lo que debe advertirse que para que opere el efecto interruptivo del plazo de resolución es necesaria la comunicación de la suspensión a los interesados.



Por otro lado, estas normas generales procedimentales determinan que la tramitación del expediente continúe con la realización de los actos de instrucción necesarios *“para la determinación, conocimiento y comprobación de los datos en virtud de los cuales deba pronunciarse la resolución”* (artículo 75 de la LPAC). En este caso no se han practicado nuevas actuaciones sino que se ha partido de las actuaciones previas realizadas al amparo del artículo 55 de la LPAC para determinar las circunstancias del caso y la conveniencia de iniciar el procedimiento, cuyas conclusiones se han asumido por la UCM sin más diligencias probatorias.

Como en todo procedimiento administrativo, aunque no lo establezca expresamente el artículo 102.1 de la LRJ-PAC, se impone la audiencia del interesado, trámite contemplado con carácter general en el artículo 82 de la LPAC, que obliga a que se dé vista del expediente a los posibles interesados, a fin de que puedan alegar y presentar los documentos y justificantes que estimen pertinentes en defensa de sus derechos.

El correcto desarrollo procedimental demanda que dicho trámite se sustancie una vez instruido el procedimiento e inmediatamente antes de redactar la propuesta de resolución según dispone el artículo 82 de la LPAC. En este caso, se notificó el inicio del procedimiento al doctor y los demás interesados (director de la tesis y miembros del tribunal de la tesis) a los que se dio traslado de los informes emitidos en las actuaciones preparatorias, y presentaron alegaciones –el doctor, mediante su representante legal en España- y, posteriormente se les dio nuevo trámite de audiencia en el que se les instaba a aportar las pruebas que considerasen pertinentes antes de emitir la propuesta de resolución, lo que cumplieron mediante nuevos escritos de alegaciones que reiteraron lo ya manifestado.

Finalmente, con carácter previo a la solicitud de dictamen del órgano consultivo, debe redactarse la propuesta de resolución en la que la Administración consultante se pronuncie sobre la procedencia de la nulidad solicitada, con inclusión de los correspondientes antecedentes, fundamentos jurídicos y parte dispositiva, en la que se concrete, en su caso, la causa en la que se apoya la nulidad, propuesta que en el presente expediente fue adoptada por el rector de la UCM.

**TERCERA.-** En cuanto al acto objeto de revisión, hay que determinar si es un acto susceptible de revisión a tenor de lo dispuesto en el artículo 106 de la LPAC, que establece que para proceder a la revisión ha de tratarse de actos *“que hayan puesto fin a la vía administrativa o que no hayan sido recurridos en plazo”*.

En este caso se cumplen los dos requisitos puesto que la adquisición de la condición de doctor y el título correspondiente no fueron recurridos en plazo y solo transcurridos casi ocho años es cuando se plantea la posibilidad de su revisión.

Por otro lado, según el artículo 6.4 de la LOU, en las Universidades públicas, las resoluciones del Rector y los acuerdos del Consejo Social, del Consejo de Gobierno y del Claustro Universitario, agotan la vía administrativa y serán impugnables directamente ante la jurisdicción contencioso-administrativa, de acuerdo con lo establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

En el mismo sentido se pronuncia, en el ámbito de la UCM, el artículo 8 de sus Estatutos, que establece que las resoluciones del Rector, los acuerdos del Consejo Social, del Consejo de Gobierno, del Claustro Universitario y de la Junta Electoral Central, así como las demás resoluciones y acuerdos, cuando una disposición legal o reglamentaria así lo establezca, agotan la vía administrativa y serán

directamente impugnables ante la jurisdicción contencioso-administrativa, de acuerdo con lo establecido en la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común y en la Ley reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Respecto de la potestad de revisión de oficio, el Consejo Consultivo de la Comunidad de Madrid y también esta Comisión (por ejemplo en el Dictamen nº 193/16 de 9 de junio) han venido sosteniendo reiteradamente que se trata de una potestad exorbitante de la Administración para dejar sin efecto sus actos al margen de cualquier intervención de la jurisdicción contencioso administrativa, razón por la cual esta potestad de expulsión de los actos administrativos de la vida jurídica debe ser objeto de interpretación restrictiva y solo se justifica en aquellos supuestos en que los actos a revisar adolezcan de un defecto de la máxima gravedad, es decir, que estén viciados de nulidad radical o de pleno derecho.

Como recuerda la sentencia del Tribunal Supremo de 25 de noviembre de 2015 (recurso 269/2014), que cita reiterada jurisprudencia, la revisión de oficio aparece como *"(...) un medio extraordinario de supervisión del actuar administrativo, verdadero procedimiento de nulidad, que resulta cuando la invalidez se fundamenta en una causa de nulidad de pleno derecho, cuya finalidad es la de facilitar la depuración de los vicios de nulidad radical o absoluta de que adolecen los actos administrativos, con el inequívoco propósito de evitar que el transcurso de los breves plazos de impugnación de aquellos derive en su consolidación definitiva"*.

Los vicios tributarios de nulidad habrán de estar debidamente acreditados, debiendo acreditarse por la parte que los alega. Dada la regla general de que nadie puede ir contra sus propios actos, la carga de la prueba de la existencia de los motivos de nulidad de los actos

301

administrativos en un procedimiento de revisión corresponde a la Administración, como estableció la sentencia del Tribunal Supremo de 21 de octubre de 2014 (recurso 3843/2011).

Esos vicios por los que se puede declarar la nulidad de pleno derecho de los actos administrativos se enumeran en el artículo 47.1 de la LPAC, entre los que se recoge en su apartado f), *“los actos expresos o presuntos contrarios al ordenamiento jurídico por los que se adquieren facultades o derechos cuando se carezca de los requisitos esenciales para su adquisición”*.

La cuestión en este supuesto radica en determinar los requisitos que pueden ser catalogados como esenciales, circunstancia ésta que no es posible establecer *a priori* y para todos los supuestos, sino que habrá de observarse de manera individual y de forma restrictiva para cada supuesto, tal como señalara el Consejo de Estado ya desde su dictamen 2133/1996, de 25 de julio, y limitándolos a aquellos casos en los que se apreciara en el sujeto de forma patente la ausencia de aquellas condiciones realmente esenciales para la adquisición del derecho (por todos, su Dictamen 2495/2002, de 21 de noviembre).

En aplicación de dicha interpretación restrictiva, no concurrirá la causa de nulidad especificada en el art. 47.1.f) cuando el acto en cuestión incumpla cualquier requisito exigido por el ordenamiento jurídico aunque tal requisito se exija para la validez del acto que determine la adquisición de la facultad o derecho, porque para que opere la citada causa de nulidad, de un lado, el requisito exigido ha de calificarse como esencial -bien por referirse a las condiciones del sujeto o al objeto de acuerdo con la norma concretamente aplicable-, y de otro, el acto viciado de nulidad ha de constituir el nacimiento de un auténtico derecho o facultad, no pudiendo aplicarse a aquellos actos que se limiten a remover el obstáculo existente al ejercicio de un derecho preexistente.

Así, la sentencia del Tribunal Supremo de 7 de octubre de 2010 (recurso 481/2008) expresa: *“Como señalamos en la sentencia de 23 de noviembre de 2008, recurso de casación nº 1998/2006, para apreciar el vicio a que se refiere la letra f) del artículo 62.1 de la Ley 30/1992, no basta con que se denuncie una vulneración objetiva de las normas reglamentarias aplicables (...); se requiere, precisamente, atribuir al titular del derecho o de la facultad la carencia de un requisito esencial. Y, dada la cautela con la que debe afrontarse la revisión de oficio (que por dirigirse contra actos ya firmes, perturba en cierto modo la seguridad jurídica y la posición de quien resultó beneficiado por el acto contra el que nadie interpuso un recurso temporáneo), no es posible interpretar en el sentido que lo hace la recurrente el concepto de «requisito esencial» para la adquisición del derecho o de la facultad. No todos los requisitos necesarios para ser titular de un derecho pueden reputarse «esenciales»: tan solo los más significativos y directa e indisociablemente ligados a la naturaleza misma de aquel. En otro caso, se propiciaría la desvirtuación de este motivo extraordinario de invalidez absoluta, que vendría a parificarse en la práctica con los motivos de anulabilidad”*.

Partiendo de estas premisas y centrándonos en el presente caso, el artículo 38 de la LOU, relativo al doctorado, dispone que *“los estudios de doctorado, conducentes a la obtención del correspondiente título de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (...) en todo caso (...) incluirán la superación de un período de formación y la elaboración, presentación y aprobación de un trabajo original de investigación”*.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales -que era la normativa vigente al tiempo de defender la tesis cuestionada- se refería en su artículo 11 a las enseñanzas de doctorado:

*“1. Las enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán*

*incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación.*

*2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado 1 anterior dará derecho a la obtención del título de Doctor o Doctora”.*

Respecto a la tesis doctoral, el artículo 21 determinaba que consistiría en *“un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier disciplina”*, lo mismo que se recoge hoy en el artículo 13 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado: *“La tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier campo del conocimiento”*.

Por tanto, para adquirir la condición de doctor y el correspondiente título, uno de los requisitos esenciales es la elaboración de una tesis original. Y para que prosperase la revisión de oficio del título de doctor de C.P.A. lo que habría que acreditar es que la tesis por él elaborada fue plagiada, teniendo en cuenta que, según la Real Academia Española, plagiar es copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias, lo que es distinto de las citas que pueden incluirse en un trabajo, que está permitido por el artículo 32 de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobada por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril: *“Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada”*.

En el escrito de la Comisión de Doctorado por el que elevaban sus conclusiones al rector se citaban dos dictámenes -del Consejo de Estado y del Consejo Consultivo de Canarias- sobre la revisión de oficio de sendos títulos de doctor por plagio de las tesis doctorales. No obstante, en ambos dictámenes se partía del hecho cierto del plagio: en el Dictamen 647/2002, del Consejo de Estado, el plagio había sido declarado en sede judicial, mientras que en el Dictamen 142/2013, de 22 de abril del Consejo Consultivo de Canarias, los tres informes periciales de expertos emitidos en el procedimiento de revisión no dejaban dudas sobre el “plagio extensivo” de la tesis, en la que la mitad de los resultados presentados habían sido copiados de otra tesis anterior.

En este caso, sin embargo, en el procedimiento de revisión de oficio no se ha practicado ninguna prueba, prueba cuya carga -como ya hemos adelantado- recaía sobre la UCM que es la que alegaba la falta de originalidad de la tesis presentada. En su lugar, se han asumido las conclusiones de los informes emitidos en las actuaciones preparatorias. Sin embargo, esos informes no eran concluyentes ni mantenían un criterio unánime al respecto y, aunque sí coincidían en resaltar la existencia de citas incorrectas en algunas partes de la tesis, no se pronunciaban de manera inequívoca sobre la existencia de plagio.

Así, ya el informe sobre el análisis efectuado mediante dos aplicaciones informáticas evidenciaba las discrepancias apreciadas por cada uno de esos programas informáticos en los resultados sobre las identidades de la tesis con otros trabajos, y advertía que el análisis se había efectuado mediante una comprobación visual superficial, que era susceptible de imprecisiones o errores y que las similitudes deberían ser contrastadas con expertos en la materia.

De los demás informes emitidos por el comité de expertos nombrados por la UCM, solo una profesora afirmó que en la parte de

“marco teórico” era posible encontrar indicios de mala praxis académica e incluso de plagio, mientras que en el “estudio empírico” mencionaba que solo las páginas 282 a 286 del texto de la tesis eran copia textual de un artículo que no aparecía citado.

Los demás informes emitidos destacaban que las herramientas informáticas utilizadas no reunían las condiciones de credibilidad-validez necesarias para concluir la existencia de plagio; que no siempre los párrafos que una herramienta informática identificaba como plagio debían conceptuarse como tal; que las deficiencias en la forma de citación de las fuentes debían evaluarse y separarse de la valoración del plagio; que si bien la tesis había desatendido las recomendaciones en materia de citado, parafraseo, crédito y reconocimiento al trabajo intelectual de otros y había omisiones sistemáticas graves inadmisibles por la comunidad académica, el informe de las herramientas informáticas no era concluyente, ni sugería la presencia de dolo en dichas acciones; que determinadas prácticas comunes podían tener cierta similitud con el plagio pero no lo eran y que, en el caso de la tesis en cuestión, no se podía decir que se tratase de un plagio ya que, aunque mal, las principales fuentes de las que procedían los elementos de la tesis habían sido mencionadas y no cabía duda respecto de cuál era el origen de los mismos. En uno de los informes además se afirmaba categóricamente que tanto los datos utilizados, como los resultados de los análisis y la interpretación de los mismos sí correspondían a un trabajo original, y habían sido recopilados, analizados e interpretados por el autor de la tesis, cuyas conclusiones tampoco habían sido plagiadas.

Ante estas objeciones de todos los informes menos uno -que tampoco lo afirmaba con rotundidad sino que solo aventuraba la posibilidad de que hubiera plagio en la parte del “marco teórico”-, se debieron haber practicado en el procedimiento más pruebas que



aclarasen y despejasen las incertidumbres que pendían sobre una tesis que en su día fue calificada con la nota de sobresaliente por el tribunal académico, para así identificar de forma indubitada si se estaba ante un plagio o, como se mencionaba en los informes de la comisión de expertos nombrados por la UCM en las actuaciones preparatorias, si se estaba tan solo ante deficiencias en la forma de citación de las fuentes.

La Comisión de Doctorado puso de manifiesto esa deficiente forma de citación de las fuentes:

*“Que todos los informes emitidos por los expertos integrantes de la Comisión nombrada por el Rector coinciden en señalar que la Tesis doctoral analizada incurre en deficiencias e irregularidades al incorporar, en algunas partes, textos sin aplicar los criterios de citación y de reconocimiento de la autoría ajena que son exigibles en la metodología científica, lo que constituye una praxis no deseable en los estándares de calidad perseguidos en la Universidad Complutense”.*

Por ello, para despejar las dudas en cuanto a si la tesis cuestionada cumplía con el requisito de originalidad, dicha Comisión de Doctorado instó al rector que iniciara un procedimiento de revisión de oficio, procedimiento en el que, sin embargo, no se ha realizado ninguna actividad que concluyese en la falta de originalidad de dicha tesis.

El carácter restrictivo de la potestad para revisar de oficio los actos administrativos y la falta de actividad probatoria por parte de la UCM para determinar sin resquicio de duda alguna la falta de originalidad de la tesis del doctor implica que no pueda procederse a declarar la nulidad del título de doctor de C.P.A. puesto que, de lo que resulta del expediente, no se desprende esa falta de originalidad sino tan solo un uso poco cuidadoso de las fuentes documentales de acuerdo con la metodología científica.

204



En mérito a lo que antecede, esta Comisión Jurídica Asesora formula la siguiente,

### **CONCLUSIÓN**

No procede la revisión de oficio del título de doctor de C.P.A.

El presente dictamen es vinculante.

Madrid, a 23 de marzo de 2017

La Presidenta de la Comisión Jurídica Asesora

CJACM. Dictamen nº 125/17

Excmo. y Magfco. Sr. Rector de la Universidad Complutense de Madrid

Avda. Séneca, 2 – 28040 Madrid






**JUZGADO DE INSTRUCCIÓN Nº 42 DE MADRID**

Pza. de Castilla, 1 , Planta 6 - 28046  
Tfno: 914932304  
Fax: 914932306  
43005680

NIG: 28.079.00.1-2016/0164601  
Procedimiento: Diligencias previas 2190/2016  
Delito: Delitos sin especificar

Denunciante: MIGUEL ANGEL GALLARDO ORTIZ  
PROCURADOR D./Dña. MIGUEL TORRES ALVAREZ

 (01) 31296164443	
ILUSTRE COLEGIO PROCURADORES DE MADRID	
RECEPCIÓN 13 DIC 2017	NOTIFICACIÓN 14 DIC 2017
Artículo 151.2	L.E.C. 1/2000

**AUTO NÚMERO 2467/2017**

**EL/LA JUEZ/MAGISTRADO-JUEZ QUE LO DICTA:** D./Dña. **JUAN JOSE ESCALONILLA MORALES**  
Lugar: Madrid  
Fecha: 13 de diciembre de 2017.

I. COLEGIO PROCURADORES DE MADRID	
RECEPCIÓN 14 DIC 2017	
NOTIFICACIÓN 14 DIC 2017	
Artículo 151.2 L.E.C. 1/2000	

**ANTECEDENTES DE HECHO**

Único.- Mediante Auto dictado en la presente causa en fecha 9 de octubre de 2.017 se acordó continuar la tramitación de las presentes Diligencias Previas, a los efectos de investigar la posible comisión por parte de los miembros del Tribunal Académico que aprobó la tesis doctoral defendida por César Acuña Peralta en el mes de septiembre de 2.009 de un presunto delito de prevaricación administrativa.

Mediante providencia de igual fecha, y como diligencias de investigación tendentes a la comprobación de la comisión de dicho delito, se acordó remitir oficio a la Comisión de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, a los efectos de que remitiese testimonio del expediente abierto en fecha 4 de febrero de 2.016 en relación con la Tesis Doctoral defendida por César Acuña Peralta en dicha Universidad en septiembre de 2.009, remitiendo, entre otros particulares, el Informe preliminar elaborado al respecto por el Vicerrectorado de Tecnologías de la Información, determinante de la designación por el Rector de una Comisión de Expertos, así como de todos los informes emitidos por los expertos integrantes de dicha Comisión. Igualmente se acordó remitir oficio al Rector de la Universidad Complutense de Madrid a los efectos de que remitiese testimonio del procedimiento de revisión de oficio del título de doctor de César Acuña Peralta, incoado a instancias de dicha Comisión. E igualmente se acordó la remisión de un oficio a la Comisión de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid a los efectos de que remitiese testimonio del expediente administrativo tramitado relativo a la obtención del título de doctor por César Acuña Peralta, remitiendo, entre otros extremos, la tesis presentada y el acta de aprobación de la misma por los miembros del Tribunal.

La totalidad de dicha documentación consta en autos, tras cumplimentarse dichos oficios.



## FUNDAMENTOS JURIDICOS

**Primero.-** De la documentación remitida por la Universidad Complutense de Madrid cabe llegar a dos conclusiones: ni existen indicios racionales suficientes para concluir sin género de dudas que la tesis presentada por César Acuña Peralta para la obtención del Doctorado se trató de un plagio de los estudios y trabajos de otros autores, ni en segundo lugar, y lo que resulta más relevante para la presente causa, no existen indicios racionales acreditativos de que los miembros del Tribunal Académico o el director de la tesis tuvieran conocimiento de que dicha tesis presentada por César Acuña Peralta se trataba de un plagio y aún así aprobaran dicha tesis concediéndole el título de Doctor, que es lo que constituiría la presunta comisión del delito de prevaricación objeto de investigación en la presente causa..

Comenzando con el primer extremo, resulta relevante el testimonio remitido por la Secretaria General de la Universidad Complutense de Madrid del expediente abierto en fecha 4 de febrero de 2.016 en relación con la Tesis Doctoral defendida por César Acuña Peralta en la Universidad de Madrid en septiembre de 2.009 y en concreto del Informe Preliminar elaborado al respecto por el Vicerrectorado de Tecnologías de la Información, así como de los informes emitidos por los cuatro expertos integrantes de la Comisión de Expertos designada por el Rector.

Puede apreciarse que es el Vicerrector de Tecnologías de la Información, Luis Hernández Yáñez, quien en fecha 2 de febrero de 2.016 y en base a un informe elaborado por un Asesor de dicho Vicerrectorado suscita la presunta apreciación de “similitudes” en el trabajo de tesis doctoral de César Acuña Peralta titulado “Competencia Docente y Rendimiento Académico del Estudiante de la Universidad Privada en el Perú. Caso: Universidad César Vallejo”, detectadas por “un par de herramientas informáticas”.

Consta testimonio del análisis informático realizado sobre dicha tesis, a petición de dicho Vicerrector, utilizando dos herramientas informáticas, concretamente TURNITIN y UNPLAG. Dicho análisis, llevado a efecto por Iván Martínez Ortiz, Asesor para la innovación del Vicerrectorado de Tecnologías de la Información, concluye, en relación con la primera parte de la tesis ( marco teórico ) que tras la aplicación de dichas herramientas informáticas se detectan numerosas similitudes de textos largos con diversas fuentes, señalando que “el porcentaje de similitud para esta parte es difícil de precisar sin realizar un análisis exclusivo” de la misma, pero “confiando más en la herramienta del Turnitin”, y si ésta otorga un 38% de similitud para el documento completo, en su análisis con filtros, teniendo en cuenta la diferencia en los índices de similitud en los análisis de UNPLAG entre ambas partes, probablemente superaría el 50%. Igualmente indica que en la segunda parte ( estudio empírico ) Turnitin no marca nada, en su estudio con filtros, y UNPLAG marca sobretudo textos cortos que no son relevantes, señalando que aunque Turnitin en su análisis sin filtros detecta enormes similitudes en esta parte con la fuente más relevante ( 31% ), “por lo que sería bueno acceder a esa fuente y realizar una comprobación más exhaustiva”. Concluye que “...el análisis de similitud se ha realizado automáticamente mediante dos herramientas informáticas y con una comprobación visual superficial sobre los informes generados, por tanto, es susceptible a imprecisiones o errores que las herramientas hayan cometido al clasificar el texto como similar. Estas similitudes deberán ser contrastadas con expertos en la materia”.

Fruto de dicho informe, y de la comunicación efectuada por el Vicerrector de Tecnologías de la Información se dictó Resolución Rectoral en fecha 4 de febrero de 2.016 nombrando una Comisión de Expertos a los efectos de evaluar la Tesis Doctoral



defendida por César Acuña Peralta. Sentado lo anterior, los informes de los cuatro expertos nombrados no resultan coincidentes, llegando a conclusiones distintas, de modo y manera que tal y como se ha expuesto anteriormente, no existen indicios racionales suficientes que permitan concluir que la tesis realizada y presentada por César Acuña Peralta se tratase de un plagio. En tal sentido, Jesús M. Suárez Rodríguez en su informe viene a concluir que dichas dos herramientas informáticas no resultan suficientes ni adecuadas para poder realizar una valoración definitiva sobre la originalidad de dicha tesis; en tal sentido refiere haber encontrado “tanto en la parte de fundamentación teórica del problema como la orientada a la metodología-resultados y demás, numerosos párrafos que una herramienta informática con toda probabilidad identificaría como plagio pero que no se deben conceptuar como tal. Así, las deficiencias en la forma de citación deben evaluarse y separarse de la valoración del plagio. Esta y otras cuestiones – como las relativas a la identificación del documento o documentos a que se refiere la posible copia y las partes de la misma – son elementos esenciales para valorar razonadamente la existencia de cualquier indicio que se pudiera calificar como plagio. Por estas razones la calificación respecto a un posible plagio en este documento, con las informaciones disponibles, no puede ser suficiente ya que no reúne las condiciones de credibilidad-validez necesarias para su valoración”.

Por su parte Inmaculada Egido Gálvez en su informe concluye que a lo largo de los capítulos que componen el Marco Teórico de la Tesis se suceden de forma reiterada copias literales de trabajos previamente publicados por otros autores, señalando que en muchas ocasiones ocupan páginas completas del texto de la Tesis, incluyendo gráficos, tablas con sus correspondientes fuentes, así como citas y referencias a terceros autores que aparecen en los documentos que han sido transcritos, indicando que en algunos casos los trabajos incorporados al texto de la Tesis no aparecen citados ni referenciados en la misma y en otros se citan de modo tangencial, de manera que el contenido expuesto parece reflejar el trabajo personal del autor de la Tesis, cuando en realidad se trata de una copia textual de la obra de otras personas, concluyendo por ello que “En todo este apartado de la Tesis, por tanto, es posible encontrar indicios de mala praxis académica e incluso de plagio”. En relación con las dos secciones del Estudio Empírico en las que la herramienta informática detecta coincidencias con otras obras, señala que puede establecerse una diferencia, toda vez que de las páginas 282 a 286 el texto de la Tesis es copia textual de un artículo que no aparece citado, mientras que en las páginas 303 y 304 por el contrario sí se cita la fuente de la que se recoge el texto que se incorpora a la tesis.

Ignacio Lizasoain Hernández, y en base a los resultados obtenidos de las dos herramientas informáticas, concluye “Que el autor de la tesis realizó un conjunto de prácticas que distan considerablemente de lo deseable, desatendiendo las recomendaciones y lineamientos que hacen diversos organismos internacionales en esta materia de citado, parafraseo, crédito y reconocimiento al trabajo intelectual de otros. Si bien el informe generado por las herramientas informáticas no es concluyente, ni sugiere la presencia de dolo en dichas acciones, sí permite observar omisiones sistemáticas graves inadmisibles por la comunidad académica, mismas que suelen ser fuertemente sancionadas y penalizadas”.

Por último José Luis Gaviria Soto, que analiza la originalidad del marco teórico, de la hipótesis principal, de la metodología empleada y de las conclusiones, concluye “que no puede decirse en esencia que se trate de una tesis plagiada”, sin perjuicio de que se hayan producido usos inadecuados, señalando a tal respecto que “Ha habido una utilización indebida de los procedimientos de cita y referencia del trabajo de otros, se ha sido poco escrupuloso en el reconocimiento de la autoría ajena, aunque sea de ideas



poco originales, y todo eso entra en la categoría de trabajo intelectual de poca calidad. Desde luego muy lejos de los estándares que corresponderían a una universidad como la Universidad Complutense de Madrid”.

Tal y como se ha expuesto, dichos cuatro dictámenes, discordantes entre sí, no permiten apreciar indiciariamente que la tesis doctoral de César Acuña Peralta fuera plagiada.

**Segundo.-** Adicionalmente a lo anterior, de la documentación presentada cabe además concluir que en ningún caso consta indiciariamente acreditado que el Tribunal Académico tuviera conocimiento de que dicha tesis fuera plagiada, ni que por tanto dolosamente y con conocimiento de tal extremo aprobaran dicha tesis concediendo el título de Doctor a César Acuña Peralta de forma arbitraria e injusta. Tal y como se ha expuesto anteriormente, no existen indicios racionales suficientes que permitan concluir que dicha tesis doctoral se encontraba plagiada, con lo que no cabe apreciar en modo alguno que los miembros de dicho Tribunal Académico aprobasen una tesis plagiada cuando aprobaron la tesis presentada por César Acuña Peralta. Pero es que además, y tal y como resalta José Luis Gaviria Soto en su informe, los miembros del tribunal no disponían de los medios técnicos adecuados para poder detectar el posible plagio de una tesis doctoral, lo cual es igualmente puesto de manifiesto por los cinco miembros de dicho Tribunal Académico y por el Director de la tesis doctoral en el escrito de alegaciones presentado en el curso del procedimiento de revisión de acto nulo incoado de oficio mediante Resolución Rectoral de 3 de octubre de 2.016. En tal sentido, señalan los mismos que “...ni siquiera al día de la fecha de este escrito - 3 de noviembre de 2.016 -, la UCM dispone de programas “antiplagio” que permitan al Director de la Tesis o miembros de los tribunales, hacer un análisis como el realizado por la UCM en este proceso abierto desde Enero pasado”, indicando por ello que mucho menos en el año 2.009, significando que “En su momento, el tribunal le hizo las oportunas matizaciones y correcciones, referidas a algunas deficiencias sobre el modo de citar a algunos autores, así como imprecisiones y omisiones de algunas citas en las referencias bibliográficas de la tesis”, señalando además que aún cuando tuvieran disponibles dichos programas “tampoco parece que la obligación del Director de la Tesis y de los miembros del Tribunal sea “revisar la autoría de cada párrafo del trabajo”.

Por lo tanto cabe concluir que no consta indiciariamente acreditado que los miembros de dicho Tribunal, siendo los mismos Narciso García Nieto, Domingo Gallego Gil, José Luis García Llamas, Mario Martín Bris y José Mafokozi Hdabishbje cometieran un delito de prevaricación administrativa tipificado en el artículo 404 del Código Penal, razón por la cual procede acordar el sobreseimiento provisional de la presente causa, con su consiguiente archivo, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 779.1.1º y 641.1º de la L.E.Cr.

Vistos los artículos citados y demás de general y pertinente aplicación

DON JUAN JOSE ESCALONILLA MORALES, Magistrado-Juez del Juzgado de Instrucción nº 42 de Madrid.

### **DISPONGO**

**El sobreseimiento provisional de la presente causa, con su consiguiente archivo.**

Contra la presente resolución cabe interponer recurso de reforma en el plazo de tres días a partir de su notificación, al que se podrá acumular con carácter subsidiario recurso de apelación. Igualmente cae interponer recurso directo de apelación en el plazo de cinco días.

Así lo acuerdo, mando y firmo.

307



E./

En relación a los datos de carácter personal, sobre su confidencialidad y prohibición de transmisión o comunicación por cualquier medio o procedimiento, deberán ser tratados exclusivamente para los fines propios de la Administración de Justicia (ex Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal).









PRIMERA FISCALÍA ESPECIALIZADA  
EN DELITOS ADUANEROS Y CONTRA  
LA PROPIEDAD INTELECTUAL  
DE LIMA

CASO N° : 14-2016.  
IMPUTADO : CESAR ACUÑA PERALTA  
AGRAVIADO : RUBY ARBELÁEZ LÓPEZ Y OTROS AUTORES  
DELITO : CONTRA LOS DERECHOS DE AUTOR - PLAGIO

SEÑOR JUEZ PENAL SUPRAPROVINCIAL CON SUBESPECIALIDAD EN  
DELITOS ADUANEROS, TRIBUTARIOS, DE PROPIEDAD INTELECTUAL  
Y AMBIENTAL DEL DEPARTAMENTO DE LIMA Y LA PROVINCIA  
CONSTITUCIONAL DEL CALLAO:

### FORMALIZACIÓN DE DENUNCIA PENAL

#### DISPOSICION FISCAL

Lima, treinta y uno de octubre del año dos mil dieciséis.

#### VISTOS:

La investigación preliminar seguida contra **CESAR ACUÑA PERALTA**, por la presunta comisión del delito contra Los Derechos Intelectuales, en la modalidad del delito contra los Derechos de Autor - Plagio, en agravio de **RUBY ARBELÁEZ LÓPEZ** (Autor de la obra "Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores"), **JESÚS MIGUEL MUÑOZ CANTERO**, **MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS** y **EDUARDO ABALDE PAZ**, Coautores de la obra "Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad"), **RAZIEL ACEVEDO ÁLVAREZ** (Autor de la Tesis "Factores que inciden en la competencia docente universitaria" sustentada el 2003 en la Universidad Complutense de Madrid), **JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO** (autor de la obra "Desarrollo profesional del Docente Universitario"), **SERGIO MONTICO** (autor de la obra "La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica?"), **MARÍA REMEDIOS BELANDO MONTORO** (autora de la obra "Los profesores del Siglo XI y la calidad de la enseñanza universitaria", Revista Electrónica interuniversitaria de Fomento del profesorado), **RAZIEL ACEVEDO ÁLVAREZ** y **MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ** (coautores de la obra "La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala"), **ARIANNA**

David Tapia Santisteban

Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual



HEBE DE VICENZI ZEMBORAIN (autora de la obra "¿Cómo se enseña en el aula universitaria?. Concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas en profesores de medicina"), MARCELO ANDRES SARAVIA GALLARDO (autor de la obra "Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la Competencia profesional"), RUBEN EDEL NAVARRO, (autor de la obra "El rendimiento académico. Concepto Investigación y desarrollo"), GUILLERMO BRIONES AEDO (autor de la obra "Investigación y docencia: Hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspectivas"), ROSA MARÍA BORREL BENTZ (autora de la obra "Calidad Educativa de Acreditación de Programas de Formación de Especialistas, y en la Certificación Profesional del año 2000"), LOURDES CASTRO SÁNCHEZ y PEDRO HERRERO GARCÍA, (coautores de la obra "Formación permanente del profesorado universitario de Psicopedagogía de Valladolid y necesidad de innovación didáctica"), H. DÁMARIS DÍAZ (autora de la obra "La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad"), MIGUEL ANDRADE GARRIDO, CHRISTIAN MIRANDA JAÑA, e IRMA FREIXAS, (coautores de la obra "Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago"), FRANCIS RIETVELDT (autor de la obra "Interacción alumno - profesor"), FREDY EDUARDO VASQUEZ RIZO y JESUS GABALAN COELLO (coautores de la obra "Percepciones Estudiantiles y su influencia en la Evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali - Colombia") y la CAMARA PERUANA DEL LIBRO.

**1. - DATOS PERSONALES DE LAS PARTES**

**1.1. DEL DENUNCIADO:**

Nombre y Apellido:	CESAR ACUÑA PERALTA
D.N.I.	17903382
Fecha de Nacimiento	11/08/52
Lugar de Nacimiento	Distrito de Tacabamba, provincia de Chota, departamento de Cajamarca
Edad	64
Sexo	Masculino
Estado Civil	Divorciado
Grado de Instrucción	Superior Completa
Nombre de los Padres	Hector y Clementina
Domicilio Real	Av. Los Ciruelos F 08 Urb. Semirustica Canto Grande del distrito de San Juan de Lurigancho, provincia de Lima
Celular	947518940
Correo electronico	cesaracuna@elgrancambio.org.pe

David Tapia Santisteban  
 Fiscal Provincial Titular de la  
 Primera Fiscalía Provincial Penal  
 Especializada en Delitos Aduaneros  
 U.C. Lima, Promoción Intelectual - Lima

Abogado Defensor	LUIS REYNA ALFARO y demás abogados que se encuentran apersonados.
Domicilio Procesal	Casilla N° 2403 del Ilustre Colegio de Abogados de Lima, ubicado en el Cuarto Piso del Palacio de Justicia.

## 1.2. LOS AGRAVIADOS:

Nombres y apellidos	RUBY ARBELAEZ LOPEZ
Nacionalidad	Español

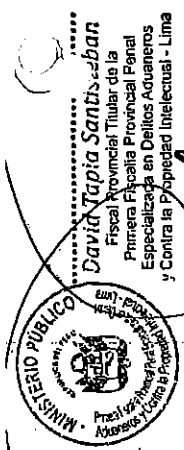
Nombres y apellidos	JESUS MIGUEL MUÑOZ CANTERO
Nacionalidad	Español
Domicilio Real	Calle Manuel Azaña N° 35, 4° C de La Coruña - España
Celular/Correo electrónico	No se consigna

Nombres y apellidos	MARIA PAULA RIOS DE DEUS
Nacionalidad	Española
Domicilio real	Rua Uxio Carre Aldao N° 46, Culleredo, Orro, La Coruña, España.

Nombres y apellidos	EDUARDO ABALDE PAZ
Nacionalidad	Español
Situación	Aparece como fallecido

Nombres y apellidos	RAZIEL ACEVEDO ALVAREZ
Nacionalidad	Costarricense
Domicilio Real	Guanacaste - Santa Cruz 700 metros al este del bar Mi Ranchito, carretera A Arado. Aparato postal 222, Santa Cruz, Costa Rica

Nombres y apellidos	JOSE VICENTE PEÑA CALVO
Nacionalidad	Español
Domicilio Real	Calle Celestino Alvarez 2, 31D Oviedo, Asturias - España



Nombres y apellidos	SERGIO MONTICO
Nacionalidad	Argentino
Domicilio Real	En Moreno 46, 4 C ciudad de Rosario, provincia de Santa Fé, Argentina

Nombres y apellidos	MARIA REMEDIOS BELANDO MONTORO
Nacionalidad	Española
Domicilio Real	Calle Olite N° 1 3 Portal B Planta 2,B Madrid - España, y Av. Paris N° 1 26, 4° izquierda en Cáceres.

Nombres y apellidos	MARIA JOSE FERNANDEZ DIAZ
Nacionalidad	Española

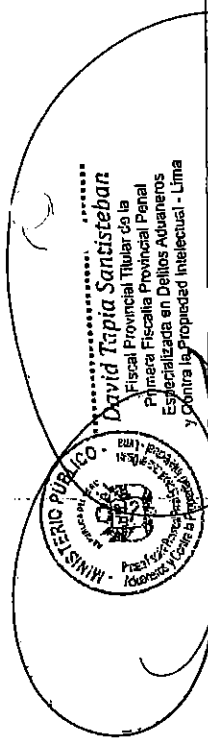
Nombres y apellidos	ARIANNA HEBE DE VICENZI ZEMBORAIN
Nacionalidad	Argentina
Domicilio Real	En Virrey Loreto N° 1721, 9, ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Nombres y apellidos	MARCELO ANDRES SARAVIA GALLARDO
Nacionalidad	Boliviano
Documento de identidad -cédula de identidad	CI 3588542
Domicilio Real	Jardines II N° 4 Cochabamba - Bolivia

Nombres y apellidos	RUBEN EDEL NAVARRO
Nacionalidad	Mexicano

Nombres y apellidos	GUILLERMO BRIONES AEDO
Nacionalidad	Chileno
Domicilio Real	Santa Magdalena N° 365 Urb. Los Condes - Santiago - Chile .

Nombres y apellidos	ROSA MARIA BORRELL BENTZ
Nacionalidad	No se consigna



Nombres y apellidos	LOURDES CASTRO SANCHEZ
Nacionalidad	Española

Nombres y apellidos	PEDRO HERRERO GARCIA
Nacionalidad	Español

Nombres y apellidos	H. DAMARIS DIAZ
Nacionalidad	Venezolana

Nombres y apellidos	MIGUEL ANDRADE GARRIDO
Nacionalidad	Chileno
Domicilio Real	La Hacienda N° 6370, casa 416 Peñalolén - Chile.

Nombres y apellidos	CHRISTIAN MIRANDA JAÑA
Nacionalidad	Chileno
Domicilio Real	Temuco N° 314, La Florida -Santiago.

Nombres y apellidos	IRMA FREIXAS,
Nacionalidad	Chilena
Domicilio Real	Valle de Rapel Oriente N° 3513, Peñalolén - Santiago

Nombres y apellidos	FRANCIS RIETVELDT
Nacionalidad	Venezolana

Nombres y apellidos	FREDDY EDUARDO VASQUEZ RIZO
Cédula de identidad	C.C. 6.537.831
Nacionalidad	Colombiano
Domicilio Real	Carrera 81 N° 47-08, apartamento A-403, El Caney, conjunto residencial Miravento, Cali, VL - Colombia
Celular/Correo electronico	freduvari79@hotmail.com



Nombres y apellidos	JESUS GABALAN COELLO
Cédula de identidad	C.C. 16.944.907
Nacionalidad	Colombiano.
Dirección profesional	Calle 25, N° 115-85, ciudad Cali, Provincia Valle del Cauca, Colombia.
Correo electrónica	jjgabalanc@hotmail.com

Nombres y apellidos	CAMARA PERUANA DEL LIBRO
Domicilio Real	Av. Cuba N° 427, distrito de Jesús María
Celular/Correo electrónico	No se consigna

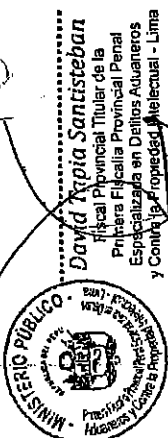
## 2.- HECHO IMPUTADO:

2.1. De los actos de investigación realizados, se tiene que el denunciado Cesar Acuña Peralta ha realizado estudios doctorado en la Universidad Complutense de Madrid y habiendo culminado sus estudios ha presentado como trabajo de investigación para obtener el grado académico de Doctor la tesis denominada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", que ha sido presentada y sustentada ante dicha casa superior de estudios en el mes de mayo año 2009:

Siendo así, se le imputa al investigado Cesar Acuña Peralta haber copiado o reproducido en su tesis doctoral de manera idéntica o similar, diversos trabajos de investigación (obras) de los autores que aparecen como agraviados, difundiendo como propio en territorio nacional, atribuyéndose la autoría de dichos textos, sin haber citado las fuentes o referencia de los textos copiados, conforme ha sido denunciado en diversos medios de comunicación, vulnerando los derechos morales de paternidad, divulgación y de modificación o variación, así como el derecho patrimonial de reproducción, conforme se advierte de los cuadros comparativos entre los textos de los agraviados (lado izquierdo) y los textos que aparecen en la tesis doctoral (lado derecho), que a continuación se detalla:

Obra: "Concepciones sobre una Docencia Universitaria de Calidad. Estudio Diferencial Entre Universidades Y Profesores". RUBY ARBELÁEZ LÓPEZ	Páginas 46 y 47 Tesis doctoral de Cesar Acuña presentada ante la Universidad Complutense de Madrid "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la
---	--

Textos sin negrita corresponde a textos similares o idénticos.



<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10223/arbelaez.pdf.txt;jsessionid=D709FB6EAE16B8D11A8F99782859E5AD?sequence=2> (Página 56 de 1110)

### Universidad Privada en el Perú"

La identidad es aquello por lo que creemos que somos alguien determinado, que nos singulariza y que hace que nos sintamos diferentes, total o parcialmente, a los demas. Es algo que adquirimos como consecuencia de nuestro paso por grupos sociales y por tener experiencias diversas (una cursadas por la posición en que la vida nos coloca desde el nacimiento y otras elegidas por nosotros)

La identidad es aquello por lo que creemos que somos alguien determinado, que nos singulariza y que hace que nos sintamos diferentes, total o parcialmente, a los demas. Es algo que adquirimos como consecuencia de nuestro paso por grupos sociales y por tener experiencias diversas (una cursadas por la posición en que la vida nos coloca desde el nacimiento y otras elegidas por nosotros)

La inserción en la comunidad docente ocurre sobre la percepción de lo que los profesores antiguos o por lo menos no tan noveles creen que son, dicen que hacen y lo que los jóvenes ven que hacen. Desde aquí se aprende a "representar" el rol, a enviar los mensajes que la sociedad espera de su nuevo rol de profesor universitario. Poco a poco va integrando el conjunto de actividades que se espera de él y va adquiriendo ciertas expectativas con respecto a sus relaciones con los demás en cuya relación encuentra las condiciones para su desempeño. Las imágenes de lo que los profesores hacen en las aulas, es decir, lo referente a cómo enseñar y organizar las tareas escolares, las adquiere durante su propio período de formación escolar, como alumno. Cuando los niños juegan al rol de policía o de bombero aprenden seguramente a cuestionar, interpretar y a aceptar normas entre otras cosas.

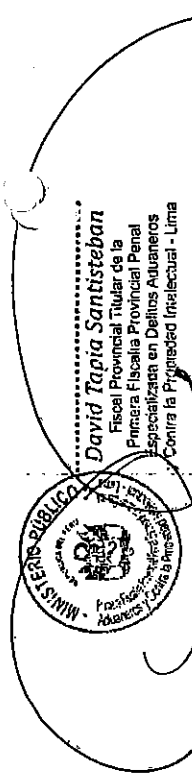
**Siguiendo los planteamientos más relevantes de Arbeláez, Ruby, podemos afirmar que la inserción en la comunidad docente ocurre sobre la percepción de lo que los profesores antiguos o por lo menos no tan noveles creen que son, dicen que hacen y lo que los jóvenes ven que hacen. Desde aquí se aprende a "representar" el rol, a enviar los mensajes que la sociedad espera de su nuevo rol de profesor universitario. Poco a poco va integrando el conjunto de actividades que se espera de él y va adquiriendo ciertas expectativas con respecto a sus relaciones con los demás en cuya relación encuentra las condiciones para su desempeño.**

Las imágenes de lo que los profesores hacen en las aulas, es decir, lo referente a cómo enseñar y organizar las tareas escolares, las adquiere durante su propio período de formación escolar, como alumno. Cuando los niños juegan al rol de policía o de bombero aprenden seguramente a cuestionar, interpretar y a aceptar normas entre otras cosas, pero no están definiendo sus roles futuros, pero en el caso de la profesión docente, sí se están casi que esculpiendo ciertas interpretaciones del futuro rol docente.

### Capítulo 3. EL SENTIDO DE LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Pero no están definiendo sus roles futuros, pero en el caso de la profesión docente, sí se están casi que esculpiendo ciertas interpretaciones del futuro rol

En las relaciones con sus maestros, en las interpretaciones que él y sus compañeros



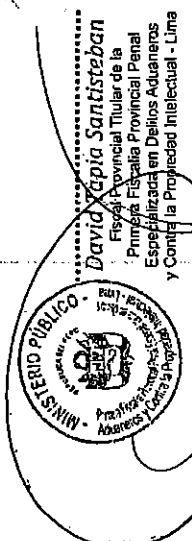


docente. En las relaciones con sus maestros, en las interpretaciones que él y sus compañeros hacen de las acciones docentes. De ahí que cada profesor como miembro de la comunidad académica es corresponsable de la definición que se dé a su rol y al de los demás. Ya que cada posición en la sociedad lleva inherentes las expectativas de roles, que se refieren a cómo se espera que actúe la persona que ocupa una determinada posición, y cómo han de actuar los demás con respecto a ella. Según Segovia y Beltrán (1998, 34) está comprobado que muchos jóvenes eligen la profesión de la enseñanza debido a la imagen que guardan de sus profesores y esta imagen está relacionada con el significado que para ellos tiene el ser profesor. Un significado que difícilmente cambiará a fuerza de estímulos externos, y más aún cuando sus "espejos" continúan en la institución con las mismas prácticas de cuando fueron sus profesores. La retroalimentación que el profesor va recibiendo como consecuencia de sus acciones perfila su estilo pedagógico, lo que le permite formar parte del colectivo que caracteriza una cultura modal. Los profesores reconocen algunas particularidades de las disciplinas, pero es común que no reconozcan las responsabilidades compartidas de la profesión docente.

hacen de las acciones docentes. De ahí que cada profesor como miembro de la comunidad académica es corresponsable de la definición que se dé a su rol y al de los demás. Ya que cada posición en la sociedad lleva inherentes las expectativas de roles, que se refieren a cómo se espera que actúe la persona que ocupa una determinada posición, y cómo han de actuar los demás con respecto a ella.

Según Segovia y Beltrán (1998, 34) está comprobado que muchos jóvenes eligen la profesión de la enseñanza debido a la imagen que guardan de sus profesores y esta imagen está relacionada con el significado que para ellos tiene el ser profesor. Un significado que difícilmente cambiará a fuerza de estímulos externos, y más aún cuando sus "espejos" continúan en la institución con las mismas prácticas de cuando fueron sus profesores.

La retroalimentación que el profesor va recibiendo como consecuencia de sus acciones perfila su estilo pedagógico, lo que le permite formar parte del colectivo que caracteriza una cultura modal. Los profesores reconocen algunas particularidades de las disciplinas, pero es común que no reconozcan las responsabilidades compartidas de la profesión docente.



Obra: "EVALUACIÓN DOCENTE VS. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD" de Jesús Miguel Muñoz Cantero, María Paula Ríos de Deus y Eduardo Abalde Paz, en la Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, V. 8, N. 2.

Páginas 121 y 122 Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

[http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm) pag. 5 y 6 de 31

Los estudios realizados por Trent y Cohen (1973) establecen como factores principales los siguientes:

- Claridad de organización, interpretación y explicación.
- Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista.
- Estimulación de intereses y motivación de los estudiantes.
- Atención e interés por los alumnos.
- Manifestación de entusiasmo.

Otros estudios, han obtenido las diferentes dimensiones mediante análisis factorial de las puntuaciones en un determinado cuestionario. Para Doyle (1975), Linn et al., (1975), Whitely y Doyle (1976), Abbott y Perkins (1978) y Marsh (1982, 1984) algunas dimensiones son más consistentes que otras, pero en general, se pueden considerar dos núcleos fundamentales:

A.- competencia y destrezas docentes, que incluyen las siguientes dimensiones:

- Estructura, organización de los contenidos y coherencia y claridad de la exposición.
- Destrezas docentes del profesor y relevancia de los contenidos.

B.- actitud del profesor, incluyendo:

- Actitudes del profesor hacia el alumno individual y hacia el grupo.
- Estimulación del alumno.
- Dificultad, exigencia y justicia, en la evaluación del rendimiento.

Las investigaciones de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980), obtienen los siguientes factores:

- Entusiasmo-preocupación por la tarea docente.
- Amplitud de tratamiento de los temas presentados.
- Organización de la tarea.
- Interacción con los alumnos.
- Valoración del aprendizaje por parte del alumno.
- Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase.

Los estudios realizados por Trent y Cohen (1973) establecen como factores principales los siguientes:

- Claridad de organización, interpretación y explicación.
- Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista.
- Estimulación de intereses y motivación de los estudiantes.
- Atención e interés por los alumnos.
- Manifestación de entusiasmo.

Otros estudios, han obtenido las diferentes dimensiones mediante análisis factorial de las puntuaciones en un determinado cuestionario. Para Doyle (1975), Linn et al., (1975), Whitely y Doyle (1976), Abbott y Perkins (1978) y Marsh (1982, 1984) algunas dimensiones son más consistentes que otras, pero en general, se pueden considerar dos núcleos fundamentales:

A.- competencia y destrezas docentes, que incluyen las siguientes dimensiones:

- Estructura, organización de los contenidos y coherencia y claridad de la exposición.
- Destrezas docentes del profesor y relevancia de los contenidos.

B.- actitud del profesor, incluyendo:

- Actitudes del profesor hacia el alumno individual y hacia el grupo.
- Estimulación del alumno.
- Dificultad, exigencia y justicia, en la evaluación del rendimiento.

Las investigaciones de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980), obtienen los siguientes factores:

- Entusiasmo-preocupación por la tarea docente.
- Amplitud de tratamiento de los temas presentados.
- Organización de la tarea.
- Interacción con los alumnos.
- Valoración del aprendizaje por parte del alumno.
- Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase.
- Trabajo-dificultad que ha supuesto

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Acusatorios  
y contra la Propiedad Intelectual - Lima



- Trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos de la materia.

Abalde, Barca, Salvador, González y Muñoz (1995), consideran las siguientes dimensiones:

- Relación-interacción con los estudiantes.
- Metodología didáctica.
- Evaluación.

Mateo y otros (1995) y Escudero (1996), citando a Scriven (1988 y 1994), señalan que los instrumentos para proceder a la evaluación del profesorado obedece a la necesidad de evaluar una serie de competencias, destrezas, actitudes...

- Conocimiento de la materia.
- Competencias instruccionales.
- Competencias de evaluación.
- Profesionalidad.
- Otros deberes con el centro y la comunidad.

Citando a Schalock et al. (1993), que ofrece una visión distinta, centran la evaluación docente en la efectividad y la productividad:

- Conocimiento docente.
- Destrezas docentes.
- Competencia docente.
- Efectividad docente.
- Productividad docente.
- Profesionalidad docente.

Estudios actuales no se centran en analizar cuáles son esos rasgos, competencias, destrezas... que debe tener el profesorado sino que, la función docente es una de las dimensiones en las que debe ser evaluado. En este sentido Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés y Rodríguez (1996), agrupan los contenidos evaluables de la función docente en tres grandes áreas: docencia, profesionalidad y servicios a la comunidad. En opinión de Tejedor (1996), el modelo global de evaluación del profesorado tendrá que estar relacionado con las siguientes fuentes de información:

- Evaluación de la actividad instructiva:

lograr los objetivos de la materia.

Abalde, Barca, Salvador, González y Muñoz (1995), consideran las siguientes dimensiones:

- Relación-interacción con los estudiantes.
- Metodología didáctica.
- Evaluación.

Mateo y otros (1995) y Escudero (1996), citando a Scriven (1988 y 1994), señalan que los instrumentos para proceder a la evaluación del profesorado obedece a la necesidad de evaluar una serie de competencias, destrezas, actitudes...

- Conocimiento de la materia.
- Competencias instruccionales.
- Competencias de evaluación.
- Profesionalidad.
- Otros deberes con el centro y la comunidad.

Citando a Schalock et al. (1993), que ofrece una visión distinta, centran la evaluación docente en la efectividad y la productividad:

- Conocimiento docente.
- Destrezas docentes.
- Competencia docente.
- Efectividad docente.
- Productividad docente.
- Profesionalidad docente.

Estudios actuales no se centran en analizar cuáles son esos rasgos, competencias, destrezas... que debe tener el profesorado sino que, la función docente es una de las dimensiones en las que debe ser evaluado. En este sentido Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés y Rodríguez (1996), agrupan los contenidos evaluables de la función docente en tres grandes áreas: docencia, profesionalidad y servicios a la comunidad. En opinión de Tejedor (1996), el modelo global de evaluación del profesorado tendrá que estar relacionado con las siguientes fuentes de información:

- Evaluación de la actividad instructiva: opinión de los alumnos, autoinforme del

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial, Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Acusatorios  
y Comité de Propiedad Intelectual - Lima



opinión de los alumnos, autoinforme del profesor.  
 - Evaluación de la actividad investigadora.  
 - Evaluación complementaria de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad.  
 - Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor

profesor.  
 - Evaluación de la actividad investigadora.  
 - Evaluación complementaria de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad.  
 - Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor.

3.-

Obra: TESIS "FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMPETENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA" de Raziel Azevedo Álvarez, sustentada en la UNIVERIDAD COMPLUTENSE DE MADRID en 2003.  
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26870.pdf> PAG. 198 a 214.

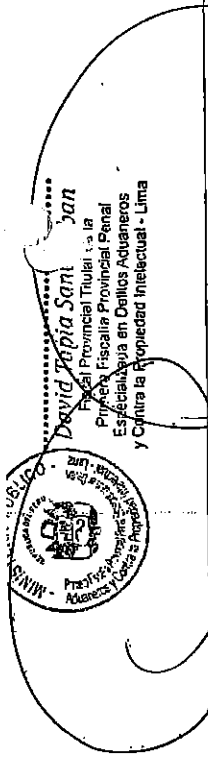
Páginas 155 al 164 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid, titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

El estudio de los predictores de la competencia docente ha sido una de las corrientes de investigación sobre las que más se ha trabajado durante más de setenta años. Se ha tratado de analizar y estudiar que aspectos de la docencia tienen relación positiva con las características del "buen profesor" de manera que le sean de utilidad para la investigación y para la evaluación de la docencia universitaria.

El estudio de los *predictores* de la competencia docente ha sido una de las corrientes de investigación sobre las que más se ha trabajado durante más de setenta años. Se ha tratado de analizar y estudiar que aspectos de la docencia tienen relación positiva con las características del "buen profesor" de manera que le sean de utilidad para la investigación y para la evaluación de la docencia universitaria.

En los apartados siguientes, nosotros tratamos de analizar la evaluación del profesorado universitario a partir de las opiniones de los estudiantes. En la literatura estudiada sobre este tema se recogen múltiples estudios que, en determinados contextos, intentar relacionar los resultados de estas evaluaciones con diferentes variables, bien como factores de eficacia docente bien como factores de sesgo (Al respecto, se puede ver: De Neve y Jansen, 1982; Craton y Smith, 1986;

En los apartados siguientes, se analiza la evaluación del profesorado universitario a partir de las opiniones de los estudiantes. En la literatura estudiada sobre este tema se recogen múltiples estudios que, en determinados contextos, intentar relacionar los resultados de estas evaluaciones con diferentes variables, bien como factores de eficacia docente bien como factores de sesgo (Al respecto, se puede ver: De Neve y Jansen, 1982; Craton y Smith, 1986;



March, 1987; Potter y Emmanuel, 1990; Golberg y Callahan, 1991). Autores como Marsh (1987); Arubayi (1987) y Centra (1993), entre otros, han demostrado que existe cierto consenso acerca de que las valoraciones de estudiantes tienen un fiable y válido componente de una visión multidimensional de la eficacia del docente.

Otros investigadores como Prosser y Trigwell (1990), Gibbs (1992) creen que el interés de estas evaluaciones se ha ido incrementando hacia el enfoque del aprendizaje de los estudiantes (hábitos de estudio, motivación hacia el aprendizaje) y las implicaciones de estos elementos con la valoración que hacen los estudiantes de la docencia. Centra (1979; 1993), Aleamori (1980, 1989, 1999) y Feldman (1984, 1986) han estudiado las variables de personalidad o comportamiento del profesor con variables de contexto tales como el tamaño de la clase, el sexo o la disciplina académica. Ramsden y Martín (1992) y Murray (1984) se han preocupado por conocer el uso particular de estas evaluaciones como un elemento de juicio para decisiones personales.

Ahora bien, las variables que señalan los investigadores como indicativas de la competencia docente han sido estudiadas por su relación con el aprendizaje de los estudiantes e incluye medidas de la habilidad académica, años de la educación, años de la experiencia de la enseñanza, medidas sobre la materia y conocimiento de la enseñanza, y el comportamiento de enseñanza en la sala de clase. Cabe indicar que los

March, 1987; Potter y Emmanuel, 1990; Golberg y Callahan, 1991). Autores como Marsh (1987); Arubayi (1987) y Centra (1993), entre otros, han demostrado que existe cierto consenso acerca de que las valoraciones de estudiantes tienen un fiable y válido componente de una visión multidimensional de la eficacia del docente.

Otros investigadores como Prosser y Trigwell (1990), Gibbs (1992), creen que el interés de estas evaluaciones se ha ido incrementando hacia el enfoque del aprendizaje de los estudiantes (hábitos de estudio, motivación hacia el aprendizaje) y las implicaciones de estos elementos con la valoración que hacen los estudiantes de la docencia. Centra (1979; 1993), Aleamori (1980, 1989, 1999) y Feldman (1984, 1986), han estudiado las variables de personalidad o comportamiento del profesor con variables de contexto tales como el tamaño de la clase, el sexo o la disciplina académica. Ramsden y Martín (1992) y Murray (1984), se han preocupado por conocer el uso particular de estas evaluaciones como un elemento de juicio para decisiones personales.

Las variables que señalan los investigadores como indicativas de la competencia docente han sido estudiadas por su relación con el aprendizaje de los estudiantes e incluye medidas de la habilidad académica, años de la educación, años de la experiencia de la enseñanza, medidas sobre la materia y conocimiento de la enseñanza, y el comportamiento de enseñanza en la sala de clase. Cabe indicar que los

David Topia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



resultados de estos estudios se han mezclado con algunas tendencias que han emergido en años recientes, lo cual ensombrece un poco los resultados obtenidos hasta el momento.

resultados de estos estudios se han mezclado con algunas tendencias que han emergido en años recientes, lo cual ensombrece un poco los resultados obtenidos hasta el momento.

En el siguiente apartado presentamos algunos de los predictores de competencia docente más conocidos y estudiados por los investigadores, entre los que se destaca: la inteligencia y las habilidades del profesor, el conocimiento de la materia que imparte, la metodología empleada y la habilidad para enseñar.

En el siguiente apartado se presentan algunos de los predictores de competencia docente más conocidos y estudiados por los investigadores, entre los que se destaca: la inteligencia y las habilidades del profesor, el conocimiento de la materia que imparte, la metodología empleada y la habilidad para enseñar.

2.1. La inteligencia y las habilidades del profesor.

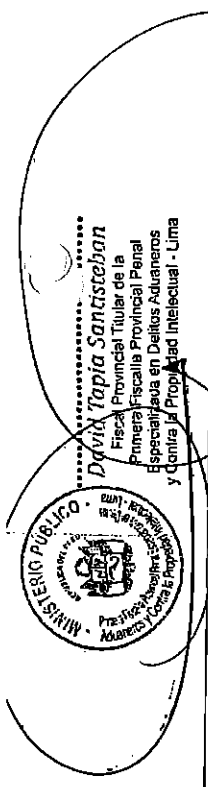
a. Inteligencia y habilidades del profesor

Históricamente, la inteligencia y la habilidad del profesor han sido variables importantes del debate sobre competencia docente pues se supone que los profesores conocen una determinada rama del saber y tienen habilidad para ayudar a otros a comprenderla.

Históricamente, la *inteligencia* y la *habilidad del profesor* han sido variables importantes del debate sobre competencia docente pues se supone que los profesores conocen una determinada rama del saber y tienen habilidad para ayudar a otros a comprenderla.

En los años 40 algunos investigadores como Hellfritzch (1945), LaDuke (1945), Rostker (1945) y Skinner (1947) encontraron correlaciones positivas entre la habilidad para la enseñanza y las medidas de la inteligencia de los profesores (medida generalmente por IQ) o de capacidad académica general. Resultados similares fueron encontrados por Morsh y Wilder (1954) quienes revisaron 52 estudios en el período correspondiente entre 1902 y 1952, encontrando correlación con la eficacia docente en torno al 0.30 y 0.15 en solo 16 de esas investigaciones, dado que en los otros estudios se vislumbraron correlaciones

investigadores como Hellfritzch (1945), LaDuke (1945), Rostker (1945) y Skinner (1947), encontraron correlaciones positivas entre la habilidad para la enseñanza y las medidas de la inteligencia de los profesores (medida generalmente por IQ) o de capacidad académica general. Resultados similares fueron encontrados por Morsh y Wilder (1954), quienes revisaron 52 estudios en el período correspondiente entre 1902 y 1952, encontrando correlación con la eficacia docente en torno al 0.30 y 0.15 en sólo 16 de esas investigaciones, dado que en los otros estudios se vislumbraron correlaciones negativas.



negativas.

A pesar de esta evidencia empírica, otros estudios como los de Bowles y Levin (1968), Coleman (1966) y Hanushek (1971), han sugerido que la capacidad verbal de los profesores está íntimamente relacionada con el logro del estudiante. Según Summers y Wolfe (1975), esta relación puede hacer y marcar una fuerte diferencia en los profesores con diversos tipos de estudiantes. Murnane (1985) añade que la capacidad verbal ha sido hipotetizada como una medida de la habilidad del profesor para transmitir ideas claras y convencer a los estudiantes de su conocimiento.

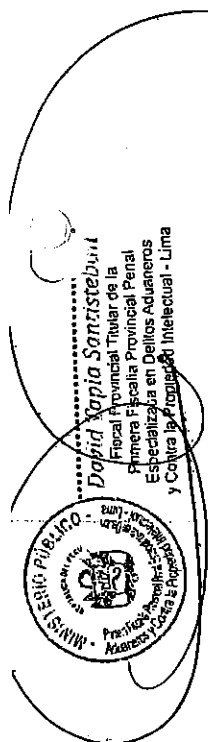
Sobre este tema, Darling-Hammond (2000) considera que la mayoría de las relaciones encontradas por los autores a través de diferentes épocas en que se han estudiado estas variables son pequeñas y estadísticamente insignificantes como para ser consideradas predictores importantes de eficacia docente. Schalock (1993) y Soar, Medley y Coker (1983) lo explican de manera semejante y concluyen que existe escaso o nula de relación entre la inteligencia medida al profesor y el logro de sus estudiantes. Vernon (1965) y Murnane (1985) argumentan que esta falta de relación entre las medidas del coeficiente de inteligencia y la eficacia del profesor se puede deber a la falta de variabilidad entre profesores en esta medida y su tenue relación con el rendimiento.

A nuestro juicio, podemos destacar que, aunque algunos investigadores consideran que la inteligencia y la

A pesar de esta evidencia empírica, otros estudios como los de Bowles y Levin (1968), Coleman (1966) y Hanushek (1971), han sugerido que la capacidad verbal de los profesores está íntimamente relacionada con el logro del estudiante. Según Summers y Wolfe (1975), esta relación puede hacer y marcar una fuerte diferencia en los profesores con diversos tipos de estudiantes. Murnane (1985), añade que la capacidad verbal ha sido hipotetizada como una medida de la habilidad del profesor para transmitir ideas claras y convencer a los estudiantes de su conocimiento.

Sobre este tema, Darling-Hammond (2000), considera que la mayoría de las relaciones encontradas por los autores a través de diferentes épocas en que se han estudiado estas variables son pequeñas y estadísticamente insignificantes como para ser consideradas predictores importantes de eficacia docente. Schalock (1993) y Soar, Medley y Coker (1983), lo explican de manera semejante y concluyen que existe escaso o nula relación entre la inteligencia medida al profesor y el logro de sus estudiantes. Vernon (1965) y Murnane (1985), argumentan que esta falta de relación entre las medidas del coeficiente de inteligencia y la eficacia del profesor se debe a la falta de variabilidad entre profesores en esta medida y su tenue relación con el rendimiento.

Podemos destacar que, aunque algunos investigadores consideran que la inteligencia y la habilidad del profesor



habilidad del profesor son predictores de competencia docente, no parece que existan correlaciones significativas entre ambas como para ser considerados fuertes predictoras de eficacia docente. No obstante, como en todo este debate, hacen falta estudios que se desarrollen con mejores métodos estadísticos para llegar a conclusiones más profundas y palpables.

## 2.2. Conocimiento de la materia y organización.

El *conocimiento* de la materia de clase es otra variable que se ha considerado podría estar relacionada con la eficacia del profesor y muchos investigadores<sup>20</sup> la han incluido en sus trabajos. En este sentido parece lógico que el profesor conozca en profundidad lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar. Goddard, Hoy y Woolflok (2001) señalan que existe cierta evidencia para resaltar esta afirmación; no obstante, los resultados no han sido tan fuertes y constantes como se puede suponer.

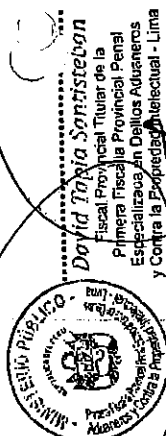
son predictores de competencia docente, no parece que existan correlaciones significativas entre ambas como para ser considerados fuertes predictoras de eficacia docente. No obstante, como en todo este debate, hacen falta estudios que se desarrollen con mejores métodos estadísticos para llegar a conclusiones más profundas y categóricas.

## b. Conocimiento de la materia y organización

El *conocimiento* de la materia de clase es otra variable que se ha considerado podría estar relacionada con la eficacia del profesor y muchos investigadores la han incluido en sus trabajos. En este sentido, parece lógico que el profesor conozca en profundidad lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar. Goddard, Hoy y Woolflok (2001) señalan que existe cierta evidencia. Ver, por ejemplo, en España: Ibáñez (1990); Mateo y otros (1996); Alvarez y otros (1999); González y otros (1999). También en el contexto internacional últimamente destacan: Pedhazur (1997); Saroyan y Amundsen (2001); Ting (2001); Goodard y otros (2001) y las excelentes revisiones de Abrami (1990, 1991); Cohen (1981, 1986, 1987), (resaltado de parrafo copiado del pie de página 201 de la Fuente original) para resaltar esta afirmación; no obstante, los resultados no han sido tan contundentes y constantes como se puede suponer.

Los estudios de las evaluaciones de los profesores en las pruebas sobre el conocimiento de la materia de la

Los estudios de las evaluaciones de los profesores en las pruebas sobre el conocimiento de la materia de la

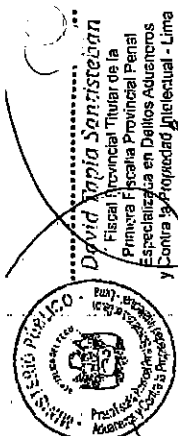




National Teacher Examinations (NTE) no han encontrado ninguna relación constante entre esta medida de conocimiento de la materia de clase y el funcionamiento del profesor, medida a través de los resultados del estudiante. La mayoría de los estudios tales como: Abrami y d'Apollonia (1991), Andrews, Blackmon y Mackey (1980), Ayers y Qualls (1979), Haney, Madaus y Kreitzer (1987), Quirk, Witten y Weinberg (1973) y Summers y Wolfe, (1975), muestran correlaciones pequeñas y estadísticamente insignificantes, ya sean positivas o negativas. Quirk y otros (1973) revisaron 80 estudios, de los cuales sólo 20 utilizaron medidas de eficacia y no aparecieron relaciones significativas entre conocimientos y eficacia docente.

Byrne (1983) resumió los resultados de treinta estudios que relacionaban el conocimiento de la materia de clase de los profesores con el logro de los estudiantes. Las medidas del conocimiento del profesor eran dos pruebas: a) estandarizada o construida por los investigadores, por el b) número de los cursos tomados en la universidad en relación con el tema de clase. Los resultados de estos estudios eran dispares, 17 mostraban una relación positiva y 14 no mostraban ninguna relación. Sin embargo, el autor señala que muchos de los estudios que no mostraban ninguna relación tenían tan poca variabilidad en la medida del conocimiento del profesor, que los resultados insignificantes eran casi inevitables. Por su parte, Ashton y Crocker (1987) encontraron solamente 5 de 14 estudios que analizaron con

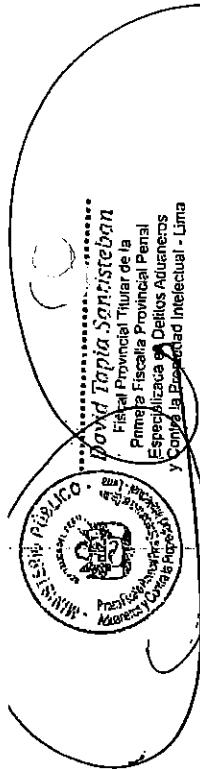
*National Teacher Examinations* (NTE), no han encontrado ninguna relación constante entre esta medida de conocimiento de la materia de clase y el funcionamiento del profesor, medida a través de los resultados del estudiante. La mayoría de los estudios tales como: Abrami y d'Apollonia (1991), Andrews, Blackmon y Mackey (1980), Ayers y Qualls (1979), Haney, Madaus y Kreitzer (1987), Quirk, Witten y Weinberg (1973) y Summers y Wolfe, (1975), muestran correlaciones pequeñas y estadísticamente insignificantes, ya sean positivas o negativas. Quirk y otros (1973), revisaron 80 estudios, de los cuales sólo 20 utilizaron medidas de eficacia y no aparecieron relaciones significativas entre conocimientos y eficacia docente. Byrne (1983), resumió los resultados de treinta estudios que relacionaban el conocimiento de la materia de clase de los profesores con el logro de los estudiantes. Las medidas del conocimiento del profesor eran dos pruebas: a) estandarizada o construida por los investigadores; por el b) número de los cursos tomados en la universidad en relación con el tema de clase. Los resultados de estos estudios eran dispares, 17 mostraban una relación positiva y 14 no mostraban ninguna relación. Sin embargo, el autor señala que muchos de los estudios que no mostraban ninguna relación tenían tan poca variabilidad en la medida del conocimiento del profesor, que los resultados insignificantes eran casi inevitables. Por su parte, Ashton y Crocker (1987), encontraron solamente 5 de 14 estudios que analizaron con relación positiva entre las medidas de



relación positiva entre las medidas de conocimiento de la materia de clase y el funcionamiento del profesor.

Worthington (2002) considera que puede ser que estos resultados estén mezclados porque el conocimiento de la materia de clase es una influencia positiva hasta un cierto nivel de la capacidad básica en el tema, pero son menos importantes después de eso. Por ejemplo, Hawk, Coble, y Swanson, (1985) en un estudio controlado con los profesores de matemáticas, correspondido por los años de experiencia y la configuración de la escuela, encontraron que los estudiantes que habían trabajado con profesores certificados en matemáticas, experimentaron aumentos perceptiblemente más grandes en el logro que aquellos quienes habían tomado clases con los profesores no certificados en matemáticas.

Tiene sentido que el conocimiento de la materia que se enseñará es esencial para la buena enseñanza, pero también este avance es más pequeño cuando se pasa de un cierto nivel básico que excede las demandas del plan de estudios que se enseña. Esta interpretación es apoyada por Monk (1994) en un estudio reciente sobre el logro en matemáticas y ciencias. Se usaron los datos de 2829 estudiantes en un estudio longitudinal de jóvenes americanos. El autor encontró que el contenido de la clase estaba íntimamente ligado con su preparación y organización, como medida del trabajo del curso en la materia; éste estaba positivamente relacionado con



el logro del estudiante en Matemáticas y Ciencias. No obstante, esa relación no era lineal sino curvilínea con una disminución en el logro del estudiante en el tema de estudio por encima del umbral.

el logro del estudiante en Matemáticas y Ciencias. No obstante, esa relación no era lineal sino curvilínea con una disminución en el logro del estudiante en el tema de estudio por encima del umbral.

En este sentido, podemos manifestar que el conocimiento de la materia se encuentra muy relacionado con la organización y la planificación de la clase misma. Trent y Cohen (1973), Marsh (2001), De Miguel (1998), Nuhfer (1996), Frey, Leonard y Beatty (1975), Feldman (1997), Marsh y Roche (1993, 1997), Coffey y Gibbs (2001) y Centra (1993), entre otros, han propuesto el empleo de esta dimensión como un factor de eficacia docente.

En este sentido, podemos manifestar que el conocimiento de la materia se encuentra muy relacionado con la organización y la planificación de la clase misma. Trent y Cohen (1973), Marsh (2001), De Miguel (1998), Nuhfer (1996), Frey, Leonard y Beatty (1975), Feldman (1997), Marsh y Roche (1993,1997), Coffey y Gibbs (2001) y Centra (1993), entre otros, han propuesto el empleo de esta dimensión como un factor de eficacia docente.

En un análisis multinivel, Monk y King (1994) encontraron efectos positivos y negativos, pero generalmente insignificantes acerca de la preparación u organización de la clase y el logro de los estudiantes. Los autores hallaron cierta evidencia de otros efectos acumulativos anteriores, así como también los efectos de la preparación de la clase, aunque todos éstos tenían una leve influencia con el logro del estudiante en matemáticas.

En un análisis multinivel, Monk y King (1994), encontraron efectos positivos y negativos, pero generalmente insignificantes acerca de la preparación u organización de la clase y el logro de los estudiantes. Los autores hallaron cierta evidencia de otros efectos acumulativos anteriores, así como también los efectos de la preparación de la clase, aunque todos éstos tenían una leve influencia con el logro del estudiante en matemáticas.

Druva y Anderson (1983) en una revisión de 65 estudios sobre las características y el comportamiento de los profesores en ciencia encontraron que el logro en ciencia de los estudiantes estaba positivamente relacionado con las variables de contexto de los cursos que los profesores habían tomado. La relación entre los estudios de los profesores y

Druva y Anderson (1983), en una revisión de 65 estudios sobre las características y el comportamiento de los profesores en ciencia encontraron que el logro en ciencia de los estudiantes estaba positivamente relacionado con las variables de contexto de los cursos que los profesores habían tomado. La relación entre los estudios de los profesores y

David Tejada Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Economía Intelectual - Lima



el logro del estudiante era mayor en los cursos de la ciencia a niveles altos. Hawk, Coble, y Swanson (1985) encontraron resultados similares pero en el campo de las matemáticas.

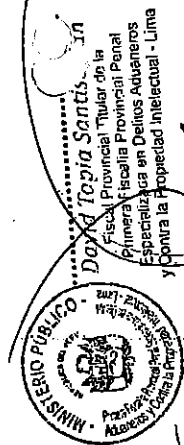
Para Pedhazur, Spencer y Gellman (1997), en alguna medida eso demuestra que el nivel de conocimiento sobre el tema de estudio tiene una pequeña diferencia en los resultados alcanzados por los estudiantes. Las medidas del curso tomado por los profesores en un área específica frecuentemente se han relacionado con el rendimiento que tiene el profesor en las pruebas de conocimiento sobre la materia. No obstante, en los Estados Unidos la mayoría de las pruebas que se realizan a los profesores han utilizado las medidas de las pruebas de opción múltiple las cuales no son muy útiles para evaluar la capacidad de los profesores en otros aspectos docentes como analizar y aplicar conocimiento.

En los meta-análisis de Cohen (1986, 1987) con un grupo de 41 estudios bien escogidos, el autor encontró un coeficiente de 0.34 entre el rendimiento del estudiante y el conocimiento de la materia, poniendo en evidencia una moderada relación entre ambas variables. No obstante, en el mismo estudio, el autor resalta que se observa una alta correlación, coeficiente de 0.57, entre la estructura y logro, lo cual está altamente relacionado con la preparación y organización de la clase. Pese a esto, Marsh y Hau (1997), en un estudio sobre el tema, no encontraron correlaciones significativas entre

el logro del estudiante era mayor en los cursos de la ciencia a niveles altos. Hawk, Coble, y Swanson (1985), encontraron resultados similares pero en el campo de las matemáticas.

Para Pedhazur, Spencer y Gellman (1997), en alguna medida eso demuestra que el nivel de conocimiento sobre el tema de estudio tiene una pequeña diferencia en los resultados alcanzados por los estudiantes. Las medidas del curso tomado por los profesores en un área específica frecuentemente se han relacionado con el rendimiento que tiene el profesor en las pruebas de conocimiento sobre la materia. No obstante, en los Estados Unidos la mayoría de las pruebas que se realizan a los profesores han utilizado las medidas de las pruebas de opción múltiple las cuales no son muy útiles para evaluar la capacidad de los profesores en otros aspectos docentes como analizar y aplicar conocimiento.

En los meta-análisis de Cohen (1986, 1987), con un grupo de 41 estudios bien escogidos, el autor encontró un coeficiente de 0.34 entre el rendimiento del estudiante y el conocimiento de la materia, poniendo en evidencia una moderada relación entre ambas variables. No obstante, en el mismo estudio, el autor resalta que se observa una alta correlación, coeficiente de 0.57, entre la estructura y logro, lo cual está altamente relacionado con la preparación y organización de la clase. Pese a esto, Marsh y Hau (1997), en un estudio sobre el tema, no encontraron correlaciones significativas entre



organización de la clase y la valoración del profesor.

Una consideración importante que queremos anotar sobre todo este tema es que los estudios han hallado relación entre el conocimiento de la materia, la organización y el rendimiento del estudiante, por eso estos predictores se encuentran presente en la mayoría de las investigaciones sobre eficacia docente.

### 2.3. La metodología y actividades de enseñanza.

Obviamente, el conocimiento de la materia a enseñar y de los métodos utilizados para hacerlo son absolutamente necesarios para el éxito del profesor, aunque como todo, estos elementos no son suficientes para asegurar el éxito de la enseñanza, hace falta quizás una buena metodología y actividades de enseñanza que involucren a los estudiantes.

Biggs (2001) afirma que los profesores necesitan disponer de actividades de enseñanza-aprendizaje (TLAs teaching/learning activities) para animar a los estudiantes a hacer cosas que probablemente les haga desear trabajar más para obtener mejores resultados de aprendizaje. Claro está, advierte el autor, que los métodos de enseñanza deben ser adecuados al nivel y al tipo de clase que imparte el profesor. Por otra parte, se requiere que el profesor no solamente se presente a los estudiantes conociendo la materia de clase, sino, que amplíe su entendimiento a situaciones de cambio. La investigación sobre la influencia de las actividades intruccionales en el

organización de la clase y la valoración del profesor.

Una consideración importante que queremos anotar sobre todo este tema es que los estudios han hallado relación entre *el conocimiento* de la materia, la *organización* y el *rendimiento* del estudiante, por eso estos predictores se encuentran presente en la mayoría de las investigaciones sobre eficacia docente.

#### a. Metodología y actividades de enseñanza

Obviamente, el conocimiento de la materia a enseñar y de los *métodos* utilizados para hacerlo son absolutamente necesarios para el éxito del profesor, aunque como todo, estos elementos no son suficientes para asegurar el éxito de la enseñanza, hace falta, quizás, una buena metodología y actividades de enseñanza que involucren a los estudiantes.

Biggs (2001), afirma que los profesores necesitan disponer de actividades de enseñanza - aprendizaje (TLAs teaching/learning activities) para animar a los estudiantes a hacer cosas que probablemente les haga desear trabajar más para obtener mejores resultados de aprendizaje. Claro está, advierte el autor, que los métodos de enseñanza deben ser adecuados al nivel y al tipo de clase que imparte el profesor. Por otra parte, se requiere que el profesor no solamente se presente a los estudiantes conociendo la materia de clase, sino, que amplíe su entendimiento a situaciones de cambio. La investigación sobre la influencia de

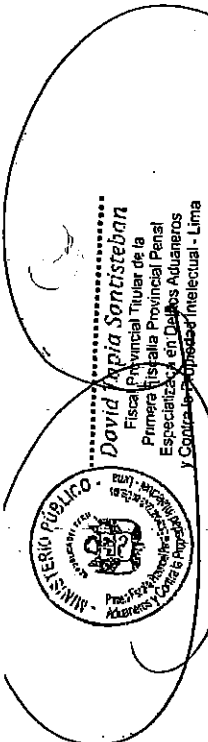
David Apia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Crímenes Aduaneros  
y Contra la Integridad Intelectual - Lima



228

aprendizaje de los estudiantes ha sido ampliamente estudiado, aunque no por ello criticado y cuestionado profundamente. En una investigación muy importante de Kulik y Kulik's (1979) sobre la eficacia docente en la universidad, los autores sugieren, apoyados en sus resultados, que el aprendizaje tiene más relación con la motivación individual de estudio fuera de la clase que con lo que el instructor hace dentro de ella. Murray (1990) en un repaso de algunas investigaciones encontró totalmente lo opuesto. No obstante, el autor halló pequeños problemas de medida en los estudios focalizados más en lo concreto y observable "baja inferencia", en las prácticas de enseñanza, que cuando los estudios dependían de descriptores de "alta inferencia". En comparación con las medidas de alta inferencia, el comportamiento de baja inferencia es menos propenso a una interpretación sesgada y más probable de ser reportado por más de un observador. Pero, a pesar de la superioridad metodológica de los estudios de baja inferencia sobre los de alta inferencia, en la revisión que el autor hizo de la literatura, encontró que el enfoque dominante en los estudios era la alta inferencia. También halló que los estudios hacían menos referencia a las actividades instruccionales, referido sobre todo a la falta de estudio sobre la relación entre la valoración instruccional por parte de los estudiantes y el aumento en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, Cohen (1986, 1987) encontró coeficientes muy bajos de 0.31 en relación con el interés/ motivación con el rendimiento

las *actividades* intruccionales en el aprendizaje de los estudiantes ha sido ampliamente estudiado, aunque no por ello criticado y cuestionado. En una investigación muy importante de Kulik y Kulik's (1979), sobre la eficacia docente en la universidad, los autores sugieren, apoyados en sus resultados, que el aprendizaje tiene más relación con la motivación individual de estudio fuera de la clase que con lo que el instructor hace dentro de ella. Murray (1990), en un repaso de algunas investigaciones encontró totalmente lo opuesto. No obstante, el autor halló pequeños problemas de medida en los estudios focalizados más en lo concreto y observable "baja inferencia", en las prácticas de enseñanza, que cuando los estudios dependían de descriptores de "alta inferencia". En comparación con las medidas de alta inferencia, el comportamiento de baja inferencia es menos propenso a una interpretación sesgada y más probable de ser reportado por más de un observador. Pero, a pesar de la superioridad metodológica de los estudios de baja inferencia sobre los de alta inferencia, en la revisión que el autor hizo de la literatura, encontró que el enfoque dominante en los estudios era la alta inferencia. También halló que los estudios hacían menos referencia a las actividades instruccionales, referido sobre todo a la falta de estudio sobre la relación entre la valoración instruccional por parte de los estudiantes y el aumento en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, Cohen (1986, 1987), encontró coeficientes muy bajos de 0.31 en relación con el



del estudiante.

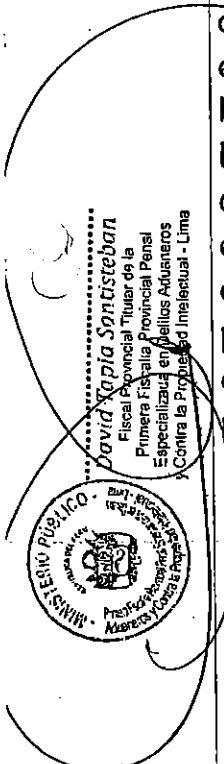
Pese a los problemas metodológicos que se han encontrado, nosotros creemos que la investigación sobre la enseñanza universitaria ha logrado dos grandes conclusiones con respecto a la práctica en clase: es de naturaleza multidimensional y cada dimensión de la eficacia docente está interrelacionada, como una función de los resultados de los estudiantes ( ver: McKeachie, 1988, 1990; Marsh, 2001; Murray, 1990; Kulik y Kulik, 1979). Por ejemplo, Feldman (1989) señala que la claridad correlaciona con el logro de los estudiantes y la motivación, según Murray (1990) tiene relación con la matrícula de los cursos. Mientras que Kulik y Kulik (1979) se inclinan a considerar que las lecturas y las discusiones de clase correlacionan con la adquisición de conocimiento, las discusiones de clase parecen ser más eficaces para incrementar las habilidades para resolver problemas. En suma, nosotros creemos que las discusiones de clase, las habilidades en el pensamiento crítico y otros elementos, pueden ser una influencia positiva para animar a los profesores en procedimientos de solución de problemas.

De las prácticas de enseñanza, Gamson (1994) y Tinto (1997, 1998) han señalado que el aprendizaje colaborativo es el más prometedor para brindar apoyo al desarrollo del estudiante. El aprendizaje colaborativo requiere del esfuerzo intelectual del grupo. La práctica del aprendizaje colaborativo en las clases universitarias es un campo para atraer

interés/ motivación con el rendimiento del estudiante.

Pese a los problemas metodológicos que se han encontrado, se considera que la investigación sobre la enseñanza universitaria ha logrado dos grandes conclusiones con respecto a la práctica en clase: es de naturaleza multidimensional y cada dimensión de la eficacia docente está interrelacionada, como una función de los resultados de los estudiantes (ver: McKeachie, 1988, 1990; Marsh, 2001; Murray, 1990; Kulik y Kulik, 1979). Por ejemplo, Feldman (1989), señala que la claridad correlaciona con el logro de los estudiantes y la motivación, según Murray (1990), tiene relación con la matrícula de los cursos. Mientras que Kulik y Kulik (1979), se inclinan a considerar que las lecturas y las discusiones de clase correlacionan con la adquisición de conocimiento, las discusiones de clase parecen ser más eficaces para incrementar las habilidades para resolver problemas. En suma, nosotros creemos que las discusiones de clase, las habilidades en el pensamiento crítico y otros elementos, pueden ser una influencia positiva para animar a los profesores en procedimientos de solución de problemas.

De las prácticas de enseñanza, Gamson (1994) y Tinto (1997, 1998), han señalado que el aprendizaje colaborativo es el más prometedor para brindar apoyo al desarrollo del estudiante. El aprendizaje colaborativo requiere del esfuerzo intelectual del grupo. La práctica del aprendizaje colaborativo en las clases universitarias es un campo para atraer



la conversación social sobre los problemas específicos a fin de incrementar el pensamiento reflexivo de los participantes, por lo tanto, es una adquisición propia de conocimiento.

la conversación social sobre los problemas específicos a fin de incrementar el pensamiento reflexivo de los participantes, por lo tanto, es una adquisición propia de conocimiento.

En los estudios (ver por ejemplo: Cabrera, Nora, Bernal, Terenzini y Pascarella; 1998; Johnson, Johnson y Smith, 1991; Levine y Levine, 1991; McKeachie, 1990; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1997), el aprendizaje colaborativo se ha encontrado que está positivamente correlacionado con la solución de problemas, retención del conocimiento, logro, aplicación de conceptos, sensibilidad hacia los compañeros, aptitudes positivas hacia los sujetos del área, comportamiento de liderazgo de los estudiantes, apertura estudiantil hacia la diversidad y persistencia.

En los estudios (ver por ejemplo: Cabrera, Nora, Bernal, Terenzini y Pascarella; 1998; Johnson, Johnson y Smith, 1991; Levine y Levine, 1991; McKeachie, 1990; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1997), el aprendizaje colaborativo se ha encontrado que está positivamente correlacionado con la solución de problemas, retención del conocimiento, logro, aplicación de conceptos, sensibilidad hacia los compañeros, aptitudes positivas hacia los sujetos del área, comportamiento de liderazgo de los estudiantes, apertura estudiantil hacia la diversidad y persistencia.

A nuestro juicio, las prácticas de enseñanza son un buen campo para desarrollar soluciones creativas a los problemas abiertos y cerrados; constituyen la habilidad requerida en todas la profesiones para poder motivar, interesar y desarrollar el éxito en los estudiantes. Para Dym (1994) y Schon (1987), todo este proceso requiere de diálogo interactivo, demostraciones, preguntar, escuchar, clarificar objetivos, entender otros puntos de vista y sobre todo, comunicarse en el amplio sentido de la palabra.

Las prácticas de enseñanza son un buen campo para desarrollar soluciones creativas a los problemas abiertos y cerrados; constituyen la habilidad requerida en todas las profesiones para poder motivar, interesar y desarrollar el éxito en los estudiantes. Para Dym (1994) y Schon (1987), todo este proceso requiere de diálogo interactivo, demostraciones, preguntar, escuchar, clarificar objetivos, entender otros puntos de vista y, sobre todo, comunicarse en el amplio sentido de la palabra.

2.4. Habilidad para enseñar  
Allen (1966) y Borg (1977) han destacado que es necesario desarrollar ciertas habilidades

a. Habilidad para enseñar  
Allen (1966) y Borg (1977), han destacado que es necesario desarrollar ciertas *habilidades* específicas en los cursos de formación del profesorado

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima





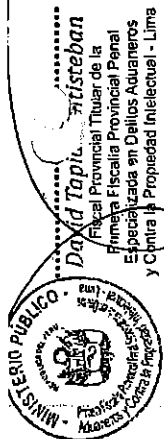
específicas en los cursos de formación del profesorado para aumentar la capacidad de éxito de los docentes en sus cursos. Todo esto se ha expandido paralelamente a la aparición de la preocupación por el estudio de la interacción en clase de Flanders (1970) y al incremento de la investigación basada en el paradigma proceso-producto de Dunkin y Biddle (1974) y Doyle (1977).

De la Orden (1990) establece que todos los esfuerzos se apoyan en el presupuesto de que la demostración de capacidad y competencia en las destrezas necesarias por un profesor incrementan su probabilidad de éxito en la enseñanza. Y, por tanto, los profesores que dominan un determinado conjunto de estas destrezas serán más eficaces que aquéllos que no las poseen. No obstante, esta hipótesis no está del todo confirmada y los resultados obtenidos por los investigadores han sido muy diferentes.

Las investigaciones han encontrado una influencia algo más fuerte y más constantemente positiva en la habilidad para enseñar, relacionado con la eficacia de los profesores. Ashton y Crocker (1987) hallaron relación positiva significativa entre el trabajo del curso y el rendimiento del profesor en cuatro de los siete estudios que ellos analizaron. Evertson, Hawley, y Zlotnik (1985) señalaron un efecto constantemente positivo en el entrenamiento convencional de los profesores y relacionado con lo que el estudiante aprendía en 11 de 13 estudios en los que profundizaron. Con respecto al trabajo del curso, 5 de 8 estudios que

para aumentar la capacidad de éxito de los docentes en sus cursos. Todo esto se ha expandido paralelamente a la aparición de la preocupación por el estudio de la interacción en clase de Flanders (1970) y al incremento de la investigación basada en el paradigma proceso-producto de Dunkin y Biddle (1974) y Doyle (1977). De la Orden (1990), establece que todos los esfuerzos se apoyan en el presupuesto de que la demostración de capacidad y competencia en las destrezas necesitadas por un profesor incrementan su probabilidad de éxito en la enseñanza. Y, por tanto, los profesores que dominan un determinado conjunto de estas destrezas serán más eficaces que aquéllos que no las poseen.

No obstante, esta hipótesis no está del todo confirmada y los resultados obtenidos por los investigadores han sido muy diferentes. Las investigaciones han encontrado una influencia algo más fuerte y más constantemente positiva en la habilidad para enseñar, relacionado con la eficacia de los profesores. Ashton y Crocker (1987), hallaron relación positiva significativa entre el trabajo del curso y el rendimiento del profesor en cuatro de los siete estudios que ellos analizaron. Evertson, Hawley, y Zlotnik (1985), señalaron un efecto constantemente positivo en el entrenamiento convencional de los profesores y relacionado con lo que el estudiante aprendía en 11 de 13 estudios en los que profundizaron. Con respecto al trabajo del curso, 5 de 8 estudios que repasaron no encontraron ninguna relación y los otros tres encontraron asociaciones muy



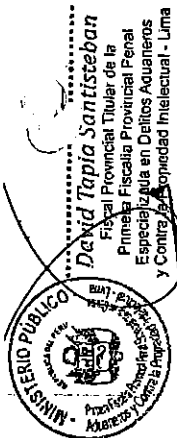
repasaron no encontraron ninguna relación y los otros tres encontraron asociaciones muy pequeñas.

Monk (1994) comprobó que el trabajo durante el curso tenía un efecto positivo en lo que el estudiante aprendía y a veces era más influyente que la preparación adicional sobre el tema. En un caso contrario, Perkes (1967- 68) no encontró relaciones perceptibles entre el trabajo en clase y lo que el estudiante aprendía. Obviamente, los profesores con una mejor educación utilizaban diversas técnicas y discusiones para acentuar las aplicaciones conceptuales de sus ideas, mientras que los que tenían menor conocimiento pusieron más énfasis en la memorización.

En un estudio con 200 graduados de un programa de educación, Ferguson y Womack (1993) analizaron la influencia de la enseñanza, el trabajo durante el curso y el rendimiento docente utilizando 13 dimensiones. Ellos encontraron que la cantidad de trabajo durante la educación de los profesores explicaba más de cuatro veces la varianza en el funcionamiento del profesor (16,5 por ciento) que las medidas de conocimiento, las cuales explicaron menos de 4 por ciento. En un estudio similar, que comparara el rendimiento del profesor con la relativa influencia de diversas clases de conocimiento, Guyton y Farokhi (1987) encontraron una relación positiva entre la educación del profesor, el trabajo del curso y el rendimiento del profesor en la sala de clase. No obstante, destacan que la relación entre el rendimiento docente

Monk (1994), comprobó que el trabajo durante el curso tenía un efecto positivo en lo que el estudiante aprendía y a veces era más influyente que la preparación adicional sobre el tema. En un caso contrario, Perkes (1967- 68) no encontró relaciones perceptibles entre el trabajo en clase y lo que el estudiante aprendía. Obviamente, los profesores con una mejor educación utilizaban diversas técnicas y discusiones para acentuar las aplicaciones conceptuales de sus ideas, mientras que los que tenían menor conocimiento pusieron más énfasis en la memorización.

En un estudio con 200 graduados de un programa de educación, Ferguson y Womack (1993), analizaron la influencia de la enseñanza, el trabajo durante el curso y el rendimiento docente utilizando 13 dimensiones. Ellos encontraron que la cantidad de trabajo durante la educación de los profesores explicaba más de cuatro veces la varianza en el funcionamiento del profesor (16,5 por ciento), que las medidas de conocimiento, las cuales explicaron menos de 4 por ciento. En un estudio similar, que comparara el rendimiento del profesor con la relativa influencia de diversas clases de conocimiento, Guyton y Farokhi (1987) encontraron una relación positiva entre la educación del profesor, el trabajo del curso y el rendimiento del profesor en la sala de clase. No obstante, destacan que la relación entre el rendimiento docente



y el conocimiento de la materia es positiva pero insignificante. También señalan que la relación entre el rendimiento del profesor en la sala de clase y su habilidades básicas para enseñar es casi inexistente. Otro estudio de Denton y Lacina (1984) observaron relación positiva entre el trabajo del curso durante los estudios profesionales de los profesores y su rendimiento, incluyendo el logro de sus estudiantes. Podemos manifestar que existe cierta evidencia empírica que demuestra concordancia entre la preparación anterior del profesor, el trabajo durante el curso y su rendimiento.

Puede ser que los efectos positivos del conocimiento sobre el tema se vean aumentados o compensados por el conocimiento sobre cómo enseñar a los estudiantes. Es decir, el grado de habilidad pedagógica puede interactuar con el conocimiento de la materia para reforzar o reducir el rendimiento docente universitario. Como Byrne (1983) argumentó: "seguramente es plausible sugerir que el conocimiento de un profesor proporciona la base para su eficacia, pero el conocimiento más relevante será el que se refiere a un aspecto determinado y a las estrategias pedagógicas relevantes para enseñarlo a los estudiantes. Si el profesor debe enseñar fracciones, entonces debe conocer fracciones y quizás conocer elementos relacionados con este tema... al igual será importante conocer las estrategias relevantes para que la enseñanza de fracciones sea importante para los estudiantes" (p. 14).

y el conocimiento de la materia es positiva pero insignificante. También señalan que la relación entre el rendimiento del profesor en la sala de clase y su habilidades básicas para enseñar es casi inexistente. Otro estudio de Denton y Lacina (1984) observó relación positiva entre el trabajo del curso durante los estudios profesionales de los profesores y su rendimiento, incluyendo el logro de sus estudiantes. Podemos manifestar que existe cierta evidencia empírica que demuestra concordancia entre la preparación anterior del profesor, el trabajo durante el curso y su rendimiento.

Puede ser que los efectos positivos del conocimiento sobre el tema se vean aumentados o compensados por el conocimiento sobre cómo enseñar a los estudiantes. Es decir, el grado de habilidad pedagógica puede interactuar con el conocimiento de la materia para reforzar o reducir el rendimiento docente universitario. Como Byrne (1983) argumentó: "seguramente es plausible sugerir que el conocimiento de un profesor proporciona la base para su eficacia, pero el conocimiento más relevante será el que se refiere a un aspecto determinado y a las estrategias pedagógicas relevantes para enseñarlo a los estudiantes. Si el profesor debe enseñar fracciones, entonces debe conocer fracciones y quizás conocer elementos relacionados con este tema... al igual será importante conocer las estrategias relevantes para que la enseñanza de fracciones sea importante para los estudiantes".

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



Tratando de interpretar las palabras anteriores, podemos manifestar que la clase y la calidad del desarrollo profesional así como la educación anterior pueden diferenciar la forma en que un docente universitario desarrolle sus destrezas durante la clase, pero debe estar adecuado a los intereses del estudiante. Varios estudios recientes han encontrado que los niveles más altos de logro de los estudiantes están asociados a las oportunidades de los profesores en su desarrollo profesional (ver: Cohen y Hill, 1997; Wiley y Yoon, 1995; Brown, Smith, y Stein, 1995). En estos estudios, la clase y el desarrollo profesional tienen relación con la práctica de la enseñanza y el logro del estudiante. Sobre este tema, podemos plantear que aquellos profesores con un mejor entrenamiento y con posibilidades de mejorarlo pueden probablemente utilizar esos conocimientos para incrementar el logro de sus estudiantes. Aunque esta asunción es todavía muy discutida.

Al respecto, Marsh y otros (1997) y Ting (2001) sugieren que estos resultados podrían indicar que no es importante solamente el conocimiento adquirido y la habilidad para enseñar sino también el entusiasmo del profesor por aprender y por relacionarlo con el logro creciente del estudiante; por tanto, el conocimiento y la habilidad para enseñar pueden ser elementos identificados con la eficacia docente, pero, al igual que otras variables, están fuertemente influenciados por otros factores que pueden modificar substancialmente su importancia.

Tratando de interpretar las palabras anteriores, podemos manifestar que la clase y la calidad del desarrollo profesional así como la educación anterior pueden diferenciar la forma en que un docente universitario desarrolle sus destrezas durante la clase, pero debe estar adecuado a los intereses del estudiante. Varios estudios recientes han encontrado que los niveles más altos de logro de los estudiantes están asociados a las oportunidades de los profesores en su desarrollo profesional (ver: Cohen y Hill, 1997; Wiley y Yoon, 1995; Brown, Smith, y Stein, 1995). En estos estudios, la clase y el desarrollo profesional tienen relación con la práctica de la enseñanza y el logro del estudiante. Sobre este tema, podemos plantear que aquellos profesores con un mejor entrenamiento y con posibilidades de mejorarlo pueden probablemente utilizar esos conocimientos para incrementar el logro de sus estudiantes. Aunque esta asunción es todavía muy discutida.

Al respecto, Marsh y otros (1997) y Ting (2001), sugieren que estos resultados podrían indicar que no es importante solamente el conocimiento adquirido y la habilidad para enseñar sino también el entusiasmo del profesor por aprender y por relacionarlo con el logro creciente del estudiante; por tanto, el conocimiento y la habilidad para enseñar pueden ser elementos identificados con la eficacia docente, pero, al igual que otras variables, están fuertemente influenciados por otros factores que pueden modificar substancialmente su importancia.

David Tapia Santisbeban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



## 2.5. El comportamiento, la comunicación y la interacción.

La competencia docente ha sido estudiada a partir del comportamiento. Éste designa la manera de ser y de actuar del docente en la situación educativa, puesto que comprende el "conjunto de las conductas en correspondencia con las situaciones precisas que constituyen los estímulos socialmente definidos y, asimismo, la organización y la estructura de estas conductas" (Postic; 1996, pp. 21).

El comportamiento del sujeto depende, además, de la interacción con el medio ambiente, y cómo logra percibirlo. El ambiente determina el comportamiento del docente en un momento determinado. Este momento será parte del medio físico o psíquico presente, no su totalidad. El hecho de que un objetivo esté presente en el campo del individuo, sólo determina el comportamiento de este individuo con relación al objeto en ese momento. Se deduce que el comportamiento del docente en el aula es un momento específico en la vida de éste que depende del medio ambiente que lo rodea, de las circunstancias y que se manifiesta en el momento de interacción con los otros; éste percibe la situación de una manera y es motivado a actuar de tal modo.

Ryans (1960) postula que el comportamiento del profesor es un comportamiento social, y no sólo considera la personalidad y su ambiente sino también el conjunto de factores del ambiente anteriores al acontecimiento estudiado y la consecuencias que resultan de ello

## b. Comportamiento, comunicación e interacción

La *competencia docente* ha sido estudiada a partir del comportamiento. Éste designa la manera de ser y de actuar del docente en la situación educativa, puesto que comprende el "conjunto de las conductas en correspondencia con las situaciones precisas que constituyen los estímulos socialmente definidos y, asimismo, la organización y la estructura de estas conductas" (Postic; 1996).

El *comportamiento* del sujeto depende, además, de la interacción con el medio ambiente, y cómo logra percibirlo. El ambiente determina el comportamiento del docente en un momento determinado. Este momento será parte del medio físico o psíquico presente, no su totalidad. El hecho de que un objetivo esté presente en el campo del individuo, sólo determina el comportamiento de este individuo con relación al objeto en ese momento. Se deduce que el comportamiento del docente en el aula es un momento específico en la vida de éste que depende del medio ambiente que lo rodea, de las circunstancias y que se manifiesta en el momento de interacción con los otros; éste percibe la situación de una manera y es motivado a actuar de tal modo.

Ryans (1960), postula que el comportamiento del profesor es un comportamiento social, y no sólo considera la personalidad y su ambiente sino también el conjunto de factores del ambiente anteriores al acontecimiento estudiado y las consecuencias que resultan de ello

David Tapia Santisteban

Fiscal Provincial Titular de la

Primera Fiscalía Provincial Penal

Especializada en Delitos Aduaneros

Oficina de Propiedad Intelectual - Lima



sobre este entorno. Lo anterior evidencia que el comportamiento del docente se concibe como la forma de actuar del docente de acuerdo con la interacción con el ambiente en determinado momento, relacionado con los eventos anteriores y posteriores, de esa situación. Reynold (1996) refiriéndose a lo mismo, señala que si el profesor se implica en el proceso educativo, favorece y conlleva el mantenimiento de altas expectativas, por cuanto supone la asunción de un rol activo y comprometido en la ayuda, comunicación y refuerzo de los alumnos. En diversos estudios (ver Brookover y Lezotte, 1977; Mortimore, 1988; Sammons, 1998), se ha comprobado que la comunicación y refuerzo de las expectativas y su uso para estimular, intelectual y afectivamente, a los alumnos constituyen un factor diferencial de eficacia.

Ting (2001) señala que muchos investigadores apuntan a que los estudiantes reaccionan con más fuerza con las características personales del profesor que con otros factores en las valoraciones del curso. Siegfried y Kennedy (1995) afirman que los estudiantes tienden a dar más crédito a los profesores en lugar de valorar los materiales por los que ellos aprenden en clase y a menudo identifican la expresividad de sus profesores con la buena enseñanza. Murray y Lawrence (1980) advierten que la habilidad vocal y los movimientos expresivos, por ejemplo, tienden a mejorar las valoraciones de los cursos.

Los estudios sugieren que hay aspectos de la competencia docente

sobre este entorno. Lo anterior evidencia que el comportamiento del docente se concibe como la forma de actuar del docente de acuerdo con la interacción con el ambiente en determinado momento, relacionado con los eventos anteriores y posteriores, de esa situación. Reynold (1996), refiriéndose a lo mismo, señala que si el profesor se implica en el proceso educativo, favorece y conlleva el mantenimiento de altas expectativas, por cuanto supone la asunción de un rol activo y comprometido en la ayuda, comunicación y refuerzo de los alumnos.

En diversos estudios (ver Brookover y Lezotte, 1977; Mortimore, 1988; Sammons, 1998), se ha comprobado que la *comunicación* y refuerzo de las *expectativas* y su uso para estimular, intelectual y afectivamente, a los alumnos constituyen un factor diferencial de eficacia. Ting (2001), señala que muchos investigadores apuntan a que los estudiantes reaccionan con más fuerza con las características personales del profesor que con otros factores en las valoraciones del curso. Siegfried y Kennedy (1995), afirman que los estudiantes tienden a dar más crédito a los profesores en lugar de valorar los materiales por los que ellos aprenden en clase y a menudo identifican la expresividad de sus profesores con la buena enseñanza. Murray y Lawrence (1980), advierten que la habilidad vocal y los movimientos expresivos, por ejemplo, tienden a mejorar las valoraciones de los cursos.

Los estudios sugieren que hay aspectos de la competencia docente que pueden estar relacionados con la educación del

David Xpía Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Procuraduría Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Cultura la Propiedad Intelectual - Lima



que pueden estar relacionados con la educación del profesor, el estatus y la experiencia, pero no nos dicen mucho acerca de cuáles son los comportamientos o las habilidades de los profesores que marcan la diferencia en el rendimiento de los estudiantes. Las investigaciones sobre las características, el comportamiento y la personalidad de los profesores han producido pocos resultados, a excepción de los estudios que encuentran una relación positiva que se repite entre aprender del estudiante y "flexibilidad", "creatividad" o "adaptabilidad". Los profesores exitosos tienden a ser los que pueden utilizar un rango de las estrategias de enseñanza y un rango de estilos de interacción. Estos aspectos se encuentran constantemente en las investigaciones sobre la enseñanza eficaz, lo que sugiere según Doyle (1985), que los profesores eficaces ajusten su enseñanza para conocer las necesidades de diversos estudiantes y las demandas que ellos tienen sobre diversas metas, temas y métodos educativos.

Además de la capacidad de crear y de adaptar estrategias educativas, el fuerte desarrollo de la investigación con Marh (2001), Gibbs (1992b), Centra (1993), Feldman (1984, 1986), Abrami (1997), entre otros, han relacionado el aprendizaje del estudiante con variables tales como claridad, evaluación, organización, entusiasmo, comportamiento orientado a la función, la variabilidad en los enfoques de la lección y la oportunidad del estudiante por aprender la

Además de la capacidad de crear y de adaptar estrategias educativas, el fuerte desarrollo de la investigación con Marh (2001), Gibbs (1992b), Centra (1993), Feldman (1984, 1986), Abrami (1997), entre otros, han relacionado el aprendizaje del estudiante con variables tales como claridad, evaluación, organización, entusiasmo, comportamiento orientado a la función, la variabilidad en los enfoques de la lección y la oportunidad del estudiante por aprender la

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
Superioridad Intelectual - Lima



materia. Otros investigadores como Darling-Hammond, Wise y Pease (1983) y Good y Brophy (1986) han encontrado que la capacidad de los profesores por estructurar el material, por hacer preguntas, por utilizar las ideas del estudiante y explorar sus comentarios, también son variables importantes en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque como hemos visto, no se ha encontrado ninguna estrategia educacional que sea invariablemente acertada; en su lugar, los profesores utilizan un amplio repertorio de habilidades y destrezas (la enseñanza directa e indirecta, los acercamientos basados en la experiencia o basados en las habilidades, las conferencias y trabajo en grupo) son típicamente los más acertados. Good (1983) destaca que el uso de diversas estrategias ocurre en el contexto de la "enseñanza activa" que es determinada y diagnóstica, que responde tanto a las necesidades de los estudiantes como del currículo. En este sentido, la interacción juega un papel determinante, ya evidenciado en los estudios de Cohen (1986) y Marsh (2001) quienes encontraron una correlación de 0.52 para la interacción del profesor con el estudiante.

Desde nuestro punto de vista, la educación que recibe el profesor parece influenciar el uso de estas prácticas. Al respecto, Doyle (1986) plantea que las tareas originales requeridas para solucionar problemas son más difíciles de manejar que las tareas rutinarias asociadas a aprender de memoria, o la carencia del conocimiento sobre cómo manejar una sala de clase activa. Por esa razón,

materia. Otros investigadores como Darling-Hammond, Wise y Pease (1983) y Good y Brophy (1986), han encontrado que la capacidad de los profesores por estructurar el material, por hacer preguntas, por utilizar las ideas del estudiante y explorar sus comentarios, también son variables importantes en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque como hemos visto, no se ha encontrado ninguna estrategia educacional que sea invariablemente acertada; en su lugar, los profesores utilizan un amplio repertorio de habilidades y destrezas (la enseñanza directa e indirecta, los acercamientos basados en la experiencia o basados en las habilidades, las conferencias y trabajo en grupo) son típicamente los más acertados. Good (1983), destaca que el uso de diversas estrategias ocurre en el contexto de la "enseñanza activa" que es determinada y diagnóstica, que responde tanto a las necesidades de los estudiantes como del currículo. En este sentido, la interacción juega un papel determinante, ya evidenciado en los estudios de Cohen (1986) y Marsh (2001), quienes encontraron una correlación de 0.52 para la interacción del profesor con el estudiante.

Desde nuestro punto de vista, la educación que recibe el profesor parece influenciar el uso de estas prácticas. Al respecto, Doyle (1986) plantea que las tareas originales requeridas para solucionar problemas son más difíciles de manejar que las tareas rutinarias asociadas a aprender de memoria, o la carencia del conocimiento sobre cómo manejar una sala de clase activa. Por esa razón,

David Tapia Santisteban

Asesor Principal Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima





muchos docentes prefieren o están más a gusto con las clases pasivas. Evidentemente, toda esta propuesta depende en gran parte del tipo de asignatura que se trabaje, dado que en muchos cursos es difícil plantear clases activas.

muchos docentes prefieren o están más a gusto con las clases pasivas. Evidentemente, toda esta propuesta depende en gran parte del tipo de asignatura que se trabaje, dado que en muchos cursos es difícil plantear clases activas.

4.-

Obra: "Desarrollo profesional del Docente Universitario". José Vicente Peña Calvo (Universidad de Oviedo).  
[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60:desarrollo-profesional-del-docente-universitario&catid=15&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=60:desarrollo-profesional-del-docente-universitario&catid=15&Itemid=103) pag. 2 de 19

#### 1. MODELOS SUBYACENTES DE PROFESOR Y CORRELATIVAMENTE, TAMBIÉN, DE ALUMNO.

La Universidad hoy es muy distinta de la que fue a principios del siglo pasado [5]. Su autonomía está bastante consolidada en todo el mundo; el esfuerzo por democratizar sus estructuras y su composición ha dado frutos; sus funciones están bastante bien definidas aunque pervivan ciertos puntos de tensión importantes; el crecimiento de su número permite albergar la esperanza de una próxima desmasificación; su nivel investigador se ha multiplicado y existen equipos estables de investigación muy potentes que cada día tienen una carácter más internacionalizado. Hoy es posible encontrar en cualquier parte del mundo, investigadores procedentes de cualquier continente. Son muchas las razones que permiten dar un juicio positivo y esperanzado de su situación (Quintanilla, M.A. 1995 y 1996; Miguel, M. de, Mora, J. y Rodríguez, S. 1991). Pero si bien esto es

Página 66 de la Tesis doctoral de Cesar Acuña presentada ante la Universidad Complutense de Madrid "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú".

#### 1.2.5. Formación profesional como fundamento de la docencia universitaria

La Universidad hoy es muy distinta de la que fue a principios del siglo pasado. Su autonomía está bastante consolidada en todo el mundo; el esfuerzo por democratizar sus estructuras y su composición ha dado frutos; sus funciones están bastante bien definidas aunque pervivan ciertos puntos de tensión importantes; el crecimiento de su número permite albergar la esperanza de una próxima desmasificación; su nivel investigador se ha multiplicado y existen equipos estables de investigación muy potentes que cada día tienen una carácter más internacionalizado. Hoy es posible encontrar en cualquier parte del mundo, investigadores procedentes de cualquier continente. Son muchas las razones que permiten dar un juicio positivo y esperanzado de su situación (Quintanilla, M.A., 1995 y 1996; Miguel, M. de, Mora, J.

David Tapia Santisteban  
 Fiscal Provincial Titular de la  
 Primera Fiscalía Provincial Penal  
 Especializada en Delitos Aduaneros  
 y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



así, también pueden señalarse en su seno tensiones y problemas que llevan a relativizar ese optimismo. En toda Europa parecen surgir, cada vez con mayor frecuencia, problemas de financiación, de selección, formación y contratación del profesorado, desarrollo de planes de estudios, etc., que si bien se ofrecen síntomas de superación con la construcción de un espacio europeo, ciertos problemas no dejan de preocupar.

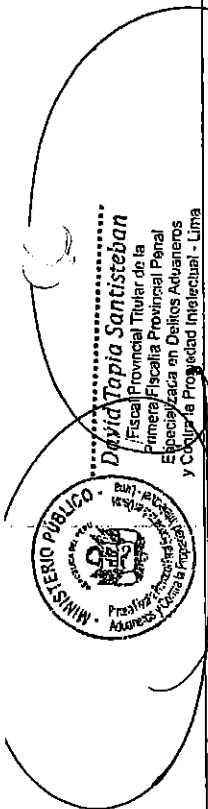
así, también pueden señalarse en su seno tensiones y problemas que llevan a relativizar ese optimismo. En toda Europa parecen surgir, cada vez con mayor frecuencia, problemas de financiación, selección, formación y contratación del profesorado, desarrollo de planes de estudios, etc., y, si bien se ofrecen propuestas de superación en la construcción de un espacio europeo, ciertos problemas no dejan de preocupar.

En las Universidades Latinoamericanas los problemas son, en parte, semejante y, en algunos casos, más graves. La cuestión de la profesionalización sigue estando lejos de lo que muchos sectores sociales demandan, la participación y dinamización de los estudiantes está muy lejos de alcanzar niveles deseables y ciertos rasgos de insatisfacción con la Universidad empiezan a extenderse en sectores amplios de población en muchos países. Estas y otras cuestiones que podrían señalarse parecen indicar problemas de fondo no resueltos y que bien podrían tener un denominador común: En la universidad siguen existiendo diversos modelos subyacentes, diversas concepciones acerca de sí mismas que no acaban enteramente de hacerse compatibles entre sí, que casan mal entre ellas y que cualquiera, llevada a su extremo, es auto contradictoria.

En las universidades latinoamericanas los problemas son, en parte, semejantes y, en algunos casos, más graves. La cuestión de la profesionalización sigue estando lejos de lo que muchos sectores sociales demandan; la participación y movilización de los estudiantes está muy lejos de alcanzar niveles deseables, y ciertos rasgos de insatisfacción con la universidad empiezan a extenderse en sectores amplios de población en muchos países. Estas y otras cuestiones que podrían señalarse parecen indicar problemas de fondo no resueltos y que bien podrían tener un denominador común: en la universidad siguen existiendo diversos modelos subyacentes, diversas concepciones acerca de sí mismas que no acaban enteramente de hacerse compatibles entre sí, que casan mal entre ellas y que cualquiera, llevada a su extremo, es autocontradictoria.

La Universidad española, como la Universidad francesa, italiana o latinoamericana, encierra en su seno tres desarrollos históricos diferenciados: el medieval, con algunas características propias en nuestro caso, el napoleónico centrado en los procesos de profesionalización, y el modelo de universidad alemana nacido en el S. XVIII, con finalidad investigadora, que deja sentir su influjo a finales del S. XIX y principios del XX.

La Universidad española, como la Universidad francesa, italiana o latinoamericana, encierra en su seno tres desarrollos históricos diferenciados: el medieval, con algunas características propias en nuestro caso; el napoleónico, centrado en los procesos de profesionalización, y el modelo de Universidad alemana nacido en el siglo XVIII, con finalidad investigadora, que deja sentir su influjo a finales del siglo XIX y principios del XX



Obra: "Desarrollo profesional del Docente Universitario". José Vicente Peña Calvo". (Universidad de Oviedo).  
[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=60)

[option=com\\_content&view=article&id=60:desarrollo-profesional-del-docente-universitario&catid=15&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=60:desarrollo-profesional-del-docente-universitario&catid=15&Itemid=103) pag. 2 a 7 de 19

Los desarrollos históricos a los que hacíamos mención ha poco se pueden articular con cuatro modelos, que García Morente denomina tipos o ideales, distintos: el docente, el educativo, el científico y el profesional[6]. Esta articulación no debe entenderse en un sentido reductivo y mecánico, en el que a cada modelo le corresponda un desarrollo histórico, sino como un modo de extender una red que nos puede servir para sacar a la luz los elementos que de fondo ahorman los desarrollos actuales. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

#### a. El Modelo docente

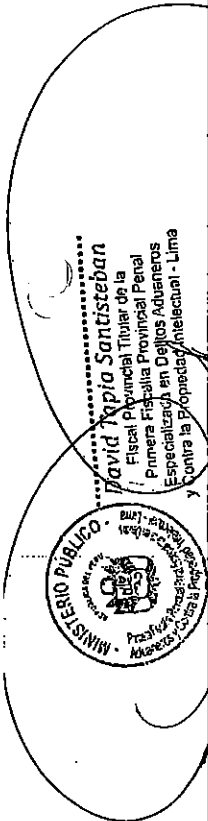
Este es el modelo tradicional del que surge la Universidad. Esta nace para transmitir el saber, sin bien esa transmisión no era mera repetición, tuvo una vocación innovadora y creadora clara. Baste recordar la polémica que Abelardo nos narra en la *Historia calamitatum* y los efectos que ésta tuvo en su maestro. Sólo la dinámica histórica que más tarde se impuso la llevó a perder en parte ese afán por el impulso creador. No se puede hablar, en el origen de este modelo, de creación científica por el simple hecho de que la ciencia todavía no ha surgido y, lo que es más importante, no se ha producido aún una fragmentación y especialización del conocimiento. En su

página 33 a 39 de la Tesis doctoral de Cesar Acuña presentada ante la Universidad Complutense de Madrid "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

En el marco de los desarrollos históricos de las universidades se pueden articular en cuatro modelos, que García Morente denomina tipos o ideales, distintos: el docente, el educativo, el científico y el profesional. Esta articulación no debe entenderse en un sentido reductivo y mecánico, en el que a cada modelo le corresponda un desarrollo histórico, sino como un modo de extender una red que nos puede servir para sacar a la luz los elementos que de fondo adecuan los desarrollos actuales. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al Estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

#### a. El modelo docente

Éste es el modelo tradicional del que surge la Universidad. Ésta nace para transmitir el saber y, sin bien esa transmisión no era mera repetición, tuvo una vocación innovadora y creadora clara. Baste recordar la polémica que Abelardo nos narra en la *Historia calamitatum* y los efectos que ésta tuvo en su maestro. Sólo la dinámica histórica que más tarde se impuso la llevó a perder en parte ese afán por el impulso creador. No se puede hablar, en el origen de este modelo, de creación científica por el simple hecho de que la ciencia todavía no ha surgido y, lo que es más importante, no se ha producido aún una fragmentación y especialización



origen, la Universidad surge de la idea de alma mater (alumno = alimentado y nodriza, alma, la Universidad) en la se exigía los alumnos a escuchar (audire) y, por tanto, que fuesen ob-audientes, obedientes, pero no se trató nunca de una escucha pasiva sino de atender de forma interrogativa. Su corrupción es producto del cambio histórico que supuso el nacimiento de la ciencia y de la peculiar posición que la Iglesia Católica mantuvo hacia ella. No se puede afirmar que la ciencia queda fuera de las universidades, pero sí que su relación con ella es difícil y que no adquirió la relevancia debida, de modo que buena parte de la creación científica se hace fuera de la Universidad o en relación oblicua con ella. Evoluciona hacia un modo de relación subordinada, que suponía una actitud pueril en los alumnos. Es una universidad que languidece a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y buena parte del siglo XIX. Esta corrupción del modelo docente puede decirse que en su sentido fuerte ha desaparecido, que nadie la reivindica, pero que sin embargo sobrevive camuflada y no tan camuflada en muchos lugares.

¿Qué caracteriza a este modelo corrompido hoy? Sin duda, siendo muy esquemáticos, la visión que tiene del saber y de la ciencia como algo dado, cerrado y hecho. No es necesario innovar, ni investigar, basta con saberse el programa. En relación con el perfil del profesor perviven algunos tics:

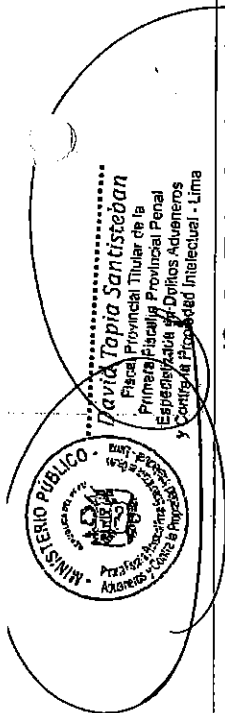
- la lección como unidad cerrada y hermética a la que nada cabe añadir, los apuntes amarillos por el paso de los años. Como señaló Lerena (1976), dar a alguien una lección tiene esa connotación de dominio, de subordinación del otro, de infantilización.
- Memorismo y pasividad pedagógica. El profesor dicta, el alumno

del conocimiento.

En su origen, la Universidad surge de la idea de *alma mater* (alumno=alimentado y nodriza, alma, la Universidad) en la que se exigía los alumnos que escucharan (*audire*) y, por tanto, que fuesen *ob-audientes*, obedientes, pero no se trató nunca de una escucha pasiva sino de atender de forma interrogativa. Su corrupción es producto del cambio histórico que supuso el nacimiento de la ciencia y de la peculiar posición que la Iglesia Católica mantuvo hacia ella. No se puede afirmar que la ciencia queda fuera de las universidades, pero sí que su relación con ella es difícil y que no adquirió la relevancia debida, de modo que buena parte de la creación científica se hace fuera de la Universidad o en relación oblicua con ella. Evoluciona hacia un modo de relación subordinada, que suponía una actitud pueril en los alumnos. Es una Universidad que languidece a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y buena parte del siglo XIX. Esta corrupción del modelo docente puede decirse que en su sentido fuerte ha desaparecido, que nadie la reivindica, pero que sobrevive camuflada y no tan camuflada en muchos lugares.

¿Qué caracteriza a este modelo corrompido hoy? Sin duda, siendo muy esquemáticos, la visión que tiene del saber y de la ciencia como algo dado, cerrado y hecho. No es necesario innovar ni investigar, basta con saberse el programa. En relación con el perfil del profesor perviven algunos TICs:

- La lección como unidad cerrada y hermética a la que nada cabe añadir, los apuntes amarillos por el paso de los años. Como señaló Lerena (1976), dar a alguien una lección tiene esa connotación de dominio, de subordinación del otro,



copia y memoriza. Esta posición vacía las aulas. Asistir a clase no produce ningún valor añadido, es preferible hacerse con unos buenos apuntes y dedicar ese tiempo a labores más útiles o lúdicas. La concepción acerca de cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje se remontan a Simónides y la Psicología y Pedagogía no existen.

- Ausencia de una visión integrada del saber. Cada asignatura es una isla, nada tiene que ver con lo que se realiza en otras horas del día, en otros cursos.

- El examen como rito fundamental de prueba de linaje. Saber es responder al enigma que el profesor o la profesora de turno propone como prueba de evaluación. Sólo los elegidos resuelven el enigma, gozan del don, pueden ser ungidos.

Se dirá que no existe, que es una caricatura de la realidad pero, a poco que indagemos, podremos encontrar bajo nuevas prácticas, viejos modos. No es posible detenernos aquí a señalar y analizar algunas de esas nuevas prácticas, pero le será fácil al lector recoger ejemplos variados vinculados al retroproyector, el vídeo, el power point, etc., que bajo la forma de "nueva tecnología", la acción didáctica y la visión de la Universidad estén perfectamente anclados en este modelo [7]. ¿Si no, cómo se explican las legiones de alumnos que siguen describiendo las aulas de las universidades como el lugar donde se copian apuntes? ¿En el caso de España, los nuevos planes de estudio con jornadas maratónicas y un número elevado de materias, dan lugar a otro trabajo que no sea la memorización? ¿Permiten las consultas y ampliaciones en la bibliotecas? ¿Hacerse preguntas? ¿La reflexión personal o aplicar conocimientos? Las preguntas y los ejemplos podrían multiplicarse y, todo ello, nos llevaría, probablemente, a con-

de infantilización.

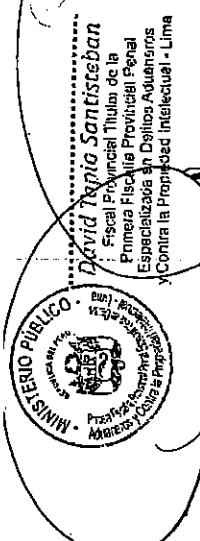
a. *Memorismo y pasividad pedagógica.*

El profesor dicta, el alumno copia y memoriza. Esta posición vacía las aulas. Asistir a clase no produce ningún valor añadido, es preferible conseguir unos buenos apuntes y dedicar ese tiempo a labores más útiles o lúdicas. La concepción acerca de cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje se remonta a Simónides y la psicología y pedagogía no existen.

b. *Ausencia de una visión integrada del saber.* Cada asignatura es una isla, nada tiene que ver con lo que se realiza en otras horas del día, en otros cursos.

c. *El examen como rito fundamental de prueba de linaje.* Saber es responder al enigma que el profesor o la profesora propone como prueba de evaluación. Sólo los elegidos resuelven el enigma, gozan del don, pueden ser ungidos.

Se dirá que no existe, que es una caricatura de la realidad pero, a poco que indagemos, podremos encontrar bajo nuevas prácticas, viejos modos. No es posible detenernos aquí a señalar y analizar algunas de esas nuevas prácticas, pero será fácil recoger ejemplos variados vinculados al proyector, el vídeo, el power point, etc., que bajo la forma de "nueva tecnología", la acción didáctica y la visión de la Universidad estén perfectamente anclados en este modelo. ¿Si no, cómo se explican las legiones de alumnos que siguen describiendo las aulas de las universidades como el lugar donde se copian apuntes? ¿En el caso de España, los nuevos planes de estudio con jornadas maratónicas y un número elevado de materias, dan lugar a otro trabajo que no sea la memorización?



cluir el arraigo de esa vieja concepción con todos los tics que hemos señalado y otros como el individualismo, la fragmentación, los celos de posición, etc., que omitimos por no alargarnos.

En este modelo la autonomía universitaria le interesa poco, ¿para qué la quiere?; qué se burocratice cuanto quiera la Universidad; qué funcione cuanto quiera; qué importe el papel del estado (sea central o periférico). Puede ser celoso guardián de la libertad de cátedra entendida como libertad de hacer lo que a uno le apetezca, pero no valorará de ningún modo la autonomía porque ésta exige buscar, innovar, tomar decisiones, discutir compromisos y asumirlos, y eso resulta molesto.

Quando se da investigación, si se analiza de cerca, se ve que no es tal. En la mayoría de los casos son puras reduplicaciones chapuceras. El profesorado universitario, en este modelo, repetía cada año en el pasado y repite ahora. Carece de una cultura (de un saber culto) y de un perfil humano que le permita establecer una interacción apropiada con sus alumnos y, lo que es más grave, es incapaz hoy de tener ningún poder socializador positivo importante. No debe olvidarse que correlativo al modelo de profesorado se ofrece el del alumnado. Muchos profesores y profesoras no deberían quejarse de sus alumnos sino de ellos mismos.

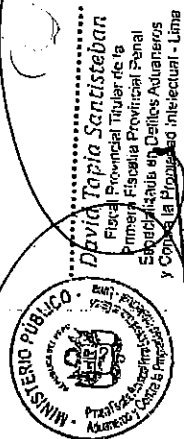
Es cierto que esta concepción de la Universidad no la reivindica nadie, ni menos abiertamente, pero no deja de estar presente como una rémora que firma alianzas estratégicas en cada momento para poder pervivir.

¿Permiten las consultas y ampliaciones en las bibliotecas? ¿Permiten plantearse preguntas? ¿La reflexión personal o aplicar conocimientos? Las preguntas y los ejemplos podrían multiplicarse y, todo ello, nos llevaría, probablemente, a concluir que se mantiene el arraigo de esa vieja concepción con todos los "TICs" que hemos señalado y otros como el individualismo, la fragmentación, los celos de posición, etc., que omitimos por no alargarnos.

En este modelo la autonomía universitaria le interesa poco, ¿para qué la quiere?; qué se burocratice cuanto quiera la Universidad; que "funcione" cuanto quiera; qué importe el papel del Estado (sea central o periférico). Puede ser celoso guardián de la libertad de cátedra entendida como libertad de hacer lo que a uno le apetezca, pero no valorará de ningún modo la autonomía porque ésta exige buscar, innovar, tomar decisiones, discutir compromisos y asumirlos, y eso resulta molesto.

Quando se habla de investigación, si se analiza de cerca, se ve que no es tal. En la mayoría de los casos son puras reduplicaciones chapuceras. El profesorado universitario, en este modelo, repetía cada año lo que dijo en el pasado y que repite ahora. Carece de una cultura (de un saber culto) y de un perfil humano que le permita establecer una interacción apropiada con sus alumnos y, lo que es más grave, es incapaz hoy de tener ningún poder socializador positivo importante. No debe olvidarse que correlativo al modelo de profesorado se ofrece el del alumnado. Muchos profesores y profesoras no deberían quejarse de sus alumnos sino de ellos mismos.

Es cierto que esta concepción de la Universidad no la reivindica nadie, ni menos abiertamente, pero no deja de



### 3.2. El modelo profesional

Está inmerso en la tradición de la universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor, para impartir formación preparatoria y recoger, según fueran surgiendo en el correr de los tiempos, las nuevas formas de saber. Pero el verdadero modelo profesionalizador se da en la universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la Universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. La universidad profesionalizadora se encamina a realizar unos fines que le vienen de fuera, que son fines que el estado impone y financia. La formación, acreditación y ejercicio profesional debe estar controlado. El estado debe garantizar a los ciudadanos que las prácticas profesionales son correctas, que van encaminadas a salvaguardar el bien mayor.

Esta función podría perfectamente realizarse sin el concurso de la Universidad. El estado podría, -de hecho así lo hace en determinados casos y lo realizó de modo generalizado en el pasado bajo la forma de acreditación-, asumirla. En la sociedad actual, dada la complejidad científico tecnológica, la fuerte división del trabajo y la pluralidad de formas profesionales, sería difícil, pero tampoco parece que la Universidad lo esté haciendo muy bien: paro de titulados, delitos cometidos por profesionales, largos períodos de formación post graduada, etc. parecen indicar la existencia de dificultades bajo esta perspectiva. Cada día es más frecuente

estar presente como una rémora que firma alianzas estratégicas en cada momento para poder sobrevivir.

### b. El modelo profesional

Está inmerso en la tradición de la Universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor, para impartir formación preparatoria y recoger, según fueran surgiendo en el correr de los tiempos, las nuevas formas del saber. Pero el verdadero modelo profesionalizador se da en la Universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la Universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. La Universidad profesionalizadora se encamina a realizar unos fines que le vienen de fuera, que son fines que el Estado impone y financia. La formación, acreditación y ejercicio profesional deben estar controlados. El Estado debe garantizar a los ciudadanos que las prácticas profesionales son correctas, que van encaminadas a salvaguardar el bien mayor.

Esta función podría perfectamente realizarse sin el concurso de la Universidad. El Estado podría asumirla de hecho así lo hace en determinados casos y lo realizó de modo generalizado en el pasado bajo la forma de acreditación. En la sociedad actual, dada la complejidad científico-tecnológica del entorno profesional, la fuerte división del trabajo y la pluralidad de formas profesionales, sería difícil, pero tampoco parece que la Universidad lo esté haciendo muy bien: desempleo de titulados, delitos cometidos por profesionales, largos períodos de

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Tular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
Comandante de la Policía Judicial  
Intelectual - Lima

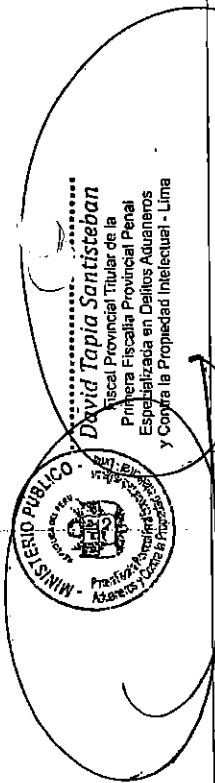
MINISTERIO PÚBLICO  
FISCALÍA PROVINCIAL TULAR DE LA  
PRIMERA FISCALÍA PROVINCIAL PENAL  
ESPECIALIZADA EN DELITOS ADUANEROS  
COMANDANTE DE LA POLICÍA JUDICIAL  
INTELLECTUAL - LIMA

que la acreditación profesional se dé fuera del ámbito universitario. Aún en aquellas profesiones que se ejercen bajo licencia universitaria, necesitan cada vez más acreditaciones complementarias de otras instituciones sociales. La Universidad se ve sometida a dos tipos de presiones contradictorias entre sí. De un lado, nuevos colectivos reclaman que los estudios que les conducen a su reconocimiento profesional sean declarados universitarios, por otro, la acreditación tiende abandonar el ámbito universitario para situarse en otras esferas de la sociedad.

De hecho la actividad profesionalizadora de la Universidad es motivo de quejas constantes. Las quejas parten en primer lugar de los propios graduados que consideran la formación recibida como inadecuada. Las prácticas son, en muchos estudios propiamente profesionalizadores, una caricatura de lo que acontece en su práctica cotidiana, los procedimientos puramente teóricos y alejados de los condicionamientos reales, las ideas acerca de la función social y la cultura propia de la profesión inexistentes y los conocimientos, la ciencia, está alejada de su aplicación práctica. Como señalara García Morente[8] "porque enseña demasiada ciencia pura; ...porque no les enseña bastante ciencia pura". La ciencia que se transmite es demasiado especializada, incapaz de transmitir visiones sintéticas de conjunto. Una universidad, principal y fundamentalmente investigadora, desarrolla unos hábitos que frecuentemente chocan con lo que es la práctica cotidiana y, en esa medida, la ciencia es excesiva. Pero, desde otro punto de vista, esa ciencia es insuficiente puesto que no transmite un conjunto de experiencias y requerimientos que toda profesión exige.

formación posgraduada, etc., parecen indicar la existencia de dificultades bajo esta perspectiva. Cada día es más frecuente que la acreditación profesional se dé fuera del ámbito universitario. Aún aquellas profesiones que se ejercen bajo licencia universitaria, necesitan cada vez más acreditaciones complementarias de otras instituciones sociales. La Universidad se ve sometida a dos tipos de presiones contradictorias. De un lado, nuevos colectivos reclaman que los estudios que les conducen a su reconocimiento profesional sean declarados universitarios; por otro, la acreditación tiende a abandonar el ámbito universitario para situarse en otras esferas de la sociedad.

De hecho, la actividad profesionalizadora de la Universidad es motivo de quejas constantes. Las quejas parten en primer lugar de los propios graduados que consideran la formación recibida como inadecuada. Las prácticas son, en muchos estudios propiamente profesionalizadores, una caricatura de lo que acontece en su práctica cotidiana, los procedimientos puramente teóricos y alejados de los condicionamientos reales, las ideas acerca de la función social y la cultura propia de la profesión inexistentes y los conocimientos, la ciencia, están alejados de su aplicación práctica. Como señalara García Morente "porque enseña demasiada ciencia pura; (...) porque no les enseña bastante ciencia pura". La ciencia que se transmite es demasiado especializada, incapaz de transmitir visiones sintéticas de conjunto. Una Universidad, principal y fundamentalmente investigadora, desarrolla unos hábitos que frecuentemente chocan con lo que es la práctica cotidiana y, en esa medida, la ciencia es excesiva. Pero, desde otro punto de vista, esa ciencia es insuficiente puesto que no transmite un conjunto de experiencias y requerimientos que toda



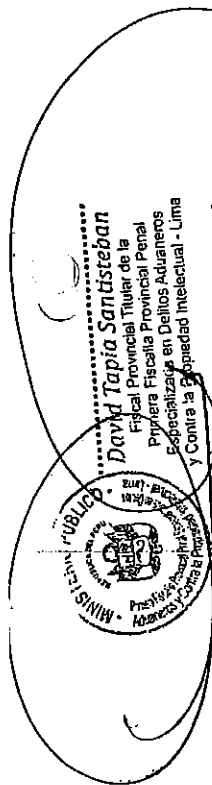


¿ El profesor o la profesora que quiera profesionalizar cómo se forma? En los Estados Unidos de América es muy frecuente recibir la pregunta: ¿ Antes de ser profesor universitario, qué hacía? Cuando, como en el caso de la mayoría del profesorado español, se responde que una vez licenciado siempre se ha permanecido vinculado a la universidad, su cara de incredulidad y sorpresa es mayúscula. Un artículo aparecido en la prensa asturiana con motivo de la reinauguración de la Escuela Superior de Ingenieros Industriales trataba de poner de manifiesto los límites que la Universidad presenta como institución profesionalizadora. En primer lugar, señalaba el articulista la contradicción, que para él se daba, entre el modelo de organización que hoy tiene la universidad española y el que pide la formación de profesionales. " Para nadie es un secreto que la universidad funciona mal en muchos aspectos. Las últimas modificaciones introducidas en su organización básica son una auténtica catástrofe. La creación de los departamentos ha hecho perder personalidad a las facultades y escuelas técnicas, rompiendo el concepto de centro y de carrera universitaria, teniendo que crear unas titulaciones no vinculadas a un sistema docente ubicado en unos edificios concretos, con equipo de profesores conjuntados y formados en un determinado campo de actividad y dotados de un sentido profesional"[9]. Estas palabras expresan el sentir y la posición de muchos profesionales, de no pocos sectores sociales y de un buen número de profesores y profesoras universitarias. Una universidad volcada en la investigación piensan que no ayuda a profesionalizar, que se debería volver a una estructura académica centra en las facultades y escuelas profesionalizadoras.

Más adelante el comentarista añadía una

profesión exige.

¿Cómo se forman el profesor o la profesora que quieran profesionalizar? En Estados Unidos es muy frecuente recibir la pregunta: ¿ Antes de ser profesor universitario, qué hacía? Cuando, como en el caso de la mayoría del profesorado español, se responde que una vez licenciado siempre se ha permanecido vinculado a la Universidad, su cara de incredulidad y sorpresa es mayúscula. Un artículo aparecido en la prensa Asturiana con motivo de la reinauguración de la Escuela Superior de Ingenieros Industriales trataba de poner de manifiesto los límites que la Universidad presenta como institución profesionalizadora. En primer lugar, señalaba el articulista la contradicción que para él se daba entre el modelo de organización que hoy tiene la Universidad española y el que pide la formación de profesionales. "Para nadie es un secreto que la Universidad funciona mal en muchos aspectos. Las últimas modificaciones introducidas en su organización básica son una auténtica catástrofe. La creación de los departamentos ha hecho perder personalidad a las facultades y escuelas técnicas, rompiendo el concepto de centro y de carrera universitaria, teniendo que crear unas titulaciones no vinculadas a un sistema docente ubicado en unos edificios concretos, con equipo de profesores conjuntados y formados en un determinado campo de actividad y dotados de un sentido profesional." Estas palabras expresan el sentir y la posición de muchos profesionales, de no pocos sectores sociales y de un buen número de profesores y profesoras universitarios. Piensan que una Universidad volcada en la investigación no ayuda a profesionalizar, que se debería volver a una estructura académica centrada en las facultades y escuelas profesionalizadoras.



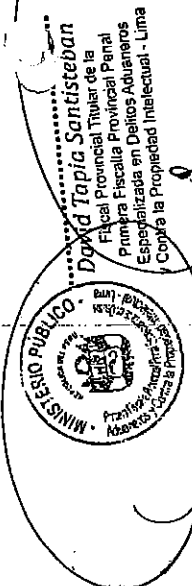
segunda razón por la que la Universidad se ve incapacitada para cumplir plenamente esta función. " En la universidad se dan títulos a unos profesionales que a su vez pasan a enseñar a las siguientes generaciones sin ningún contacto con la realidad exterior de las empresas, ni con las actividades propias de un licenciado o ingeniero...: No debería estar permitida la docencia sin acreditar de forma fehaciente el haber trabajado en empresas u organismos, ajenas al sistema docente, precisamente en las materias a impartir"[10] Puede parecer excesivo y, seguramente, lo es, pero ciertamente señala unos límites que tienen mucho de ciertos y reales. La contratación de profesores asociados con experiencia profesional es demasiado excepcional y el que en algunos estudios ( medicina y derecho) se dé una mayor presencia profesional, no parece un modelo generalizable.

La Universidad, al menos la española, tiene fuertes dificultades para cumplir esta función profesionalizadora. Se podrán proponer soluciones o remedios diversos, como aumentar el tiempo de prácticas en ámbitos extra-universitarios, reducir la carga teórica y el número de materias, contratar mayor número de profesionales, etc. Todo ello estará muy bien, pero algunas dificultades parecen insalvables. Es más pensamos que no deben ser salvadas. Una Universidad que fuera capaz de profesionalizar completamente dejaría, probablemente, de ser "universidad". **Contra** más se profesionalice más se descompondrá la Universidad en unidades independientes, desconectadas entre sí. Llevado al límite, cada escuela, cada facultad sería en sí misma única y la Universidad dejaría de ser universal, integradora.

¿Qué caracterizaría a esa universidad

Más adelante el comentarista añadía una segunda razón por la que la Universidad se ve incapacitada para cumplir plenamente esta función. "En la Universidad se dan títulos a unos profesionales que a su vez pasan a enseñar a las siguientes generaciones sin ningún contacto con la realidad exterior de las empresas, ni con las actividades propias de un licenciado o ingeniero... No debería estar permitida la docencia sin acreditar de forma fehaciente haber trabajado en empresas u organismos, ajenas al sistema docente, precisamente en las materias a impartir." Puede parecer excesivo y, seguramente, lo es, pero ciertamente señala unos límites que tienen mucho de ciertos y reales. La contratación de profesores asociados con experiencia profesional es demasiado excepcional y el hecho de que en algunos estudios (medicina y derecho) se dé una mayor presencia profesional no parece un modelo generalizable.

La Universidad, en general, tiene serias dificultades para cumplir esta función profesionalizadora. Se podrán proponer soluciones o remedios diversos, como aumentar el tiempo de prácticas en ámbitos extrauniversitarios, reducir la carga teórica y el número de materias, contratar mayor número de profesionales, etc. Todo ello estará muy bien, pero algunas dificultades parecen insalvables. Es más, pensamos que no deben ser salvadas. Una Universidad que fuera capaz de profesionalizar completamente dejaría, probablemente, de ser "Universidad". **Cuanto** más se profesionalice más se descompondrá la universidad en unidades independientes, desconectadas entre sí. Llevado al límite, cada escuela, cada facultad sería en sí misma única y la universidad dejaría de ser universal, integradora.



profesionalizadora? La limitación y pobreza de su modelo de relación con la ciencia, con el saber. No debe olvidarse que la existencia de estudios profesionales en la universidad tiene sentido en la medida que los saberes que se enseñen guarden relación con la ciencia, con la teoría. En sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, praxis, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos científicos. El profesional no es el que alcanza un conocimiento por el ejercicio de una prácticas, no es un oficio, una *poiesis*. El modelo profesional desarrolla un conocimiento interesado, un conocimiento prendido de la utilidad más o menos inmediata. Enormemente práctico, pero se olvida del conocimiento desinteresado, del conocimiento no aplicable, de la especulación pura, de la creación libre que tan necesaria es en toda sociedad. De ahí el mucho y poca ciencia de García Morente.

Este modelo, en muchos de sus rasgos, sigue estando presente y, como nos muestra el artículo del periódico citado, sigue generando tensión. A la Universidad se le va a seguir demandando que forme profesionales y así debe hacerlo, pero nunca va poder ser enteramente "profesional". Ese punto de tensión se expande por toda la estructura y coloca al profesorado, no pocas veces, ante el dilema de qué hacer, a qué aspectos atender, en qué resolverse.

El profesorado con un perfil fuertemente profesionalizado tiende a desarrollar un modelo didáctico en el que se da siempre una relación jerárquica: el profesional que sabe frente al aprendiz, caben las relaciones maestro-discípulo, de participación, pero son el resultado de una concesión, de un modo personal de ser. El modelo en sí pide jerarquía, rigor en los

¿Qué caracterizaría a esa Universidad profesionalizadora? La limitación y pobreza de su modelo de relación con la ciencia, con el saber. No debe olvidarse que la existencia de estudios profesionales en la Universidad tiene sentido en la medida que los saberes que se enseñen guarden relación con la ciencia, con la teoría. En sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, praxis, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos científicos. El profesional no es el que alcanza un conocimiento por el ejercicio de unas prácticas, no es un oficio, una *poiesis*. El modelo profesional desarrolla un conocimiento interesado, un conocimiento prendido de la utilidad más o menos inmediata. Enormemente práctico, pero se olvida del conocimiento desinteresado, del conocimiento no aplicable, de la especulación pura, de la creación libre que tan necesaria es en toda sociedad. De ahí la mucha y poca ciencia de García Morente.

Este modelo, en muchos de sus rasgos, sigue estando presente y, como nos muestra el artículo del periódico citado, sigue generando tensión. A la Universidad se le va a seguir demandando que forme profesionales y así debe hacerlo, pero nunca podrá ser enteramente "profesional". Ese punto de tensión se expande por toda la estructura y coloca al profesorado, no pocas veces, ante el dilema de qué hacer, a qué aspectos atender, a qué atenerse.

El profesorado con un perfil fuertemente profesionalizado tiende a desarrollar un modelo didáctico en el que se da siempre una relación jerárquica: el profesional que sabe frente al aprendiz; caben las relaciones maestro-discípulo, de participación, pero son el resultado de una concesión, de un modo personal de ser. El modelo en sí pide jerarquía, rigor en los

David Topia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



procedimientos e itinerarios cerrados. La optatividad, libre configuración, renovación de materias, flexibilidad curricular, etc., no parecen posibles y, con frecuencia, son vistos como distractores, innovaciones innecesarias y modernismo inútiles que provienen de gentes que no saben en qué consiste la profesión.

El alumno "perfectamente socializado" también presentará un perfil característico, de modo que nos será difícil percibirlo a poco que se trate con él. Se podrá decir que esto ya no se da o que, de darse, tiene un carácter puramente residual. Que nadie reivindica estas posiciones. Que puede que quede alguna supervivencia de esta naturaleza pero que esto ya se ha superado. Pero son muchos los datos que se podrían aportar para mostrar su activa supervivencia. En el ámbito puramente pedagógico, toda la América Latina, España y Portugal dan cuenta de numerosos ejemplos.

### 3.2. El modelo científico o investigador.

Este modelo es sin duda el que más claramente se percibe, con el se está más identificado, el que se considera realmente universitario. A él le cabe el mérito de haber despertado a la universidad del tedio y la rutina en que reposó durante siglos. La Revolución científica, el nacimiento de la ciencia, dejó a las universidades muy fuera de juego y éstas vivieron claramente despaldas a ella. La Universidad alemana de finales del XVIII recuperó el ideal investigador y con él se produjo el renacer universitario.

Este modelo de universidad se ha potenciado en España y en buena parte de Latinoamérica por muy diversos caminos y se debe reconocer que la Universidad ha salido fortalecida. La misión de la Universidad en este modelo es hacer progresar

procedimientos e itinerarios cerrados. La optatividad, libre configuración, renovación de materias, flexibilidad curricular, etc., no parecen posibles y, con frecuencia, son vistos como elementos de distracción, innovaciones innecesarias y modernismo inútiles que provienen de gentes que no saben en qué consiste la profesión.

El alumno "perfectamente socializado" también presentará un perfil característico, de modo que nos será difícil percibirlo a poco que se trate con él. Se podrá decir que esto ya no se da o que, de darse, tiene un carácter puramente residual. Que nadie reivindica estas posiciones. Que puede que quede alguna supervivencia de esta naturaleza pero que esto ya se ha superado. Pero son muchos los datos que se podrían aportar para mostrar su activa supervivencia. En el ámbito puramente pedagógico, Latinoamérica, España y Portugal dan cuenta de numerosos ejemplos.

### c. El modelo científico o investigador

Este modelo es sin duda el que más claramente se percibe, con el que se está más identificado, el que se considera realmente universitario. A él le cabe el mérito de haber despertado a la Universidad del tedio y la rutina en que reposó durante siglos. La revolución científica, el nacimiento de la ciencia, dejó a las universidades muy fuera de juego y éstas vivieron claramente de espaldas a ella. La Universidad alemana de finales del XVIII recuperó el ideal investigador y con él se produjo el renacer universitario.

Este modelo de Universidad se ha potenciado en España y en buena parte de Latinoamérica por muy diversos caminos y se debe reconocer que la universidad ha salido fortalecida. La misión de la Universidad en este modelo es hacer

David Tapia Saiz  
Fiscal Provincial "Aguilón" de  
Primera Fiscalía Provincial de  
Especializada en Delitos-Accusar  
y Contar la Propiedad Intelectual



la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una universidad primeramente investigadora, después docente. Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el estado le proporciones los recursos y ayudas necesarias.

Ahora bien este modelo no está exento de tensiones, peligros y contradicciones. La continua proliferación de especialidades, de áreas y sub-áreas de investigación, proceso sin duda imparable y necesario, no deja de encerrar en sí mismo algunos peligros. Una universidad super especializada, que sea incapaz de integrar en unidades orgánicas superiores esa especialización, es una universidad en trance de desaparecer. Y su desaparición provendría del hecho de pulverizar y destrozar la razón de ser de la Universidad, el núcleo vertebrador de la cultura misma: la radical e indisoluble unidad del ser humano. [11]

La especialización no atenta sólo contra la unidad entre los distintos centros, como en el modelo profesional, sino que fracciona a la institución en grupos minúsculos que luchan denodadamente entre sí por alcanzar recursos siempre escasos, obtener reconocimientos, acumular alumnos, etc.

Como tal, es un modelo estresante para el profesorado que se ve en la obligación de ser "siempre" un investigador brillante, cuando sabemos que es muy difícil serlo alguna vez. Lo que produce, como es bien sabido, toda una gama de trucos y recursos para superar el trance. Esta necesidad de investigar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado, es la pérdida de interés por la docencia y todo lo que esta relacionado con ello, que hace olvidar, la razón de ser de la Universidad, los alumnos. Pero no esté el único efecto per-

progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una Universidad primeramente investigadora, después docente. Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el Estado le proporciones los recursos y ayudas necesarias.

Ahora bien, este modelo no está exento de tensiones, peligros y contradicciones. La continua proliferación de especialidades, de áreas y subáreas de investigación, proceso sin duda imparable y necesario, no deja de encerrar en sí mismo algunos peligros. Una Universidad superespecializada, que sea incapaz de integrar en unidades orgánicas superiores esa especialización, es una Universidad en trance de desaparecer. Y su desaparición provendría del hecho de pulverizar y destrozar la razón de ser de la Universidad, el núcleo vertebrador de la cultura misma: la radical e indisoluble unidad del ser humano.

La especialización no atenta sólo contra la unidad entre los distintos centros, como en el modelo profesional, sino que fracciona a la institución en grupos minúsculos que luchan denodadamente entre sí por alcanzar recursos siempre escasos, obtener reconocimientos, acumular alumnos

Como tal, es un modelo "estresante" para el profesorado que se ve en la obligación de ser "siempre" un investigador brillante, cuando sabemos que es muy difícil serlo alguna vez. Lo que produce, como es bien sabido, toda una gama de trucos y recursos para superar el trance. Esta necesidad de investigar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado es la pérdida de interés por la docencia y todo lo que esta relacionado con ella, que hace olvidar la razón de ser de la Universidad,

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



verso, con ser quizá el más importante, una investigación altamente competitiva puede permitir el desarrollo de tipos humanos muy alejados del ideal humanístico y de completud que sirve de fundamento a la Universidad. Seres humanos unidimensionales, faltos de madurez afectiva y social, son el resultado de cierto tipo de trabajo intelectual.

Didácticamente el modelo es muy complicado y arriesgado. La necesidad de transmitir lo último, lo que está en límite del conocimiento en un campo determinado, hace que la inseguridad de los docentes aumente. Con frecuencia se da la sensación de no conocer con precisión los contenidos que se están abordando, de no poseer la necesaria "intuición" que es exigible a todo docente. No hace mucho un amigo y colega, profesor de matemáticas, me contaba la siguiente anécdota: En uno de los pasillos de su Facultad, una mañana, se había tropezado con un compañero que se quejaba de los poco que sabían sus alumnos. Como prueba de lo que afirma le relata lo siguiente: Hoy, cuando he terminado de explicar, un alumno me ha dicho que no entendía unas cosas. Se las he vuelto a explicar y seguía sin entenderlas. Se las vuelvo a explicar, las entiendo yo, y él sigue sin entenderlas. Esto es un desastre. Más allá de la anécdota, lo que esta pone de manifiesto es lo complejo que resulta desde este modelo el acto didáctico. A veces la diferencia, entre los que sabe el profesor y lo que debe llegar a aprender el alumno, es tan estrecha que la necesaria asistencia que debe prestar el docente no se produce.

El modelo, llevado a su extremo, produce en el alumnado efectos no deseables:

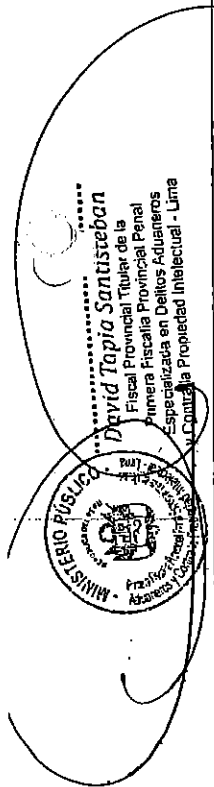
- Creación de una competencia insana e innecesaria. Los alumnos y alumnas perciben con claridad la com-

los alumnos. Pero no es éste el único efecto perverso, con ser quizá el más importante, una investigación altamente competitiva puede permitir el desarrollo de tipos humanos muy alejados del ideal humanístico que sirve de fundamento a la Universidad. Seres humanos unidimensionales, faltos de madurez afectiva y social, son el resultado de cierto tipo de trabajo intelectual.

Didácticamente el modelo es muy complicado y arriesgado. La necesidad de transmitir lo último, lo que está en el límite del conocimiento en un campo determinado, hace que la inseguridad de los docentes aumente. Con frecuencia se da la sensación de no conocer con precisión los contenidos que se están abordando, de no poseer la necesaria "intuición" que es exigible a todo docente. No hace mucho un amigo y colega, profesor de matemáticas, me contaba la siguiente anécdota: En uno de los pasillos de su facultad, una mañana, se había tropezado con un compañero que se quejaba de lo poco que sabían sus alumnos. Como prueba de ello le relata lo siguiente: Hoy, cuando he terminado de explicar, un alumno me ha dicho que no entendía unas cosas. Se las he vuelto a explicar y seguía sin entenderlas. Se las vuelvo a explicar, las entiendo yo, y él sigue sin entenderlas. Esto es un desastre". Más allá de la anécdota, lo que ésta pone de manifiesto es lo complejo que resulta desde este modelo el acto didáctico. A veces, la diferencia entre lo que sabe el profesor y lo que debe aprender el alumno es tan estrecha que la necesaria asistencia que debe prestar el docente no se produce.

El modelo, llevado a su extremo, produce en el alumnado efectos no deseables:

- *Creación de una competencia insana e innecesaria.* Los alumnos y alumnas perciben con claridad la



petencia entre el profesorado y los grupos. Se ven, en muchos casos, abocados a tomar partido y entrar en guerras carecen de todo sentido. El aprendizaje se concibe como una lucha en solitario en la que no cabe la cooperación y la ayuda. Ocultar fuentes, apuntes o cualquier otro elemento que ayude a los demás a resolver las preguntas que se formulan, se convierte en una práctica demasiado habitual.

- Visión la ciencia y el conocimiento parcelada, segmentada e inconexa. Cada materia aparece como una isla separada por un inmenso mar del resto de las materias. Son una agregación de códigos que resultan intraducibles los unos a los otros, lo que produce una sensación de permanente incompetencia y constante vuelta empezar.

- Déficit cultural. Producto de esa agregación de códigos y superespecialización es la pérdida de una visión integrada de su campo de conocimiento y de la necesaria capacidad de poderlos poner en relación con otros campos.

- Unidimensionalidad vital, etc.

El modelo en sí plantea un problema pedagógico de primer orden: crear síntesis de conocimiento que permitan integrar a la persona e integrarse en la persona humana, lo que clásicamente se ha llamado *ser culto*. El saber culto no se opone al saber especializado. El saber culto pretende superar la meticulosidad del saber especializado mediante la exactitud. El profesor investigador se suele encontrar muchas veces con dificultades didácticas, no por desconocer especialmente los procesos instruccionales, sino por carecer de las referencias culturales, sociales y humanas necesarias.

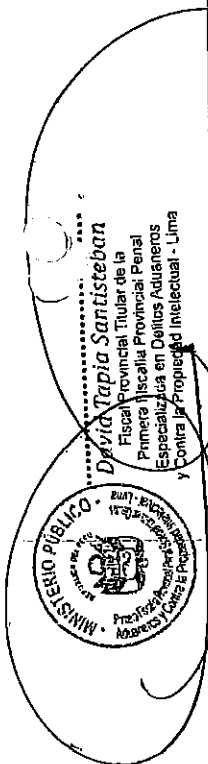
competencia entre el profesorado y los grupos. Se ven, en muchos casos, abocados a tomar partido y entrar en guerras que carecen de todo sentido. El aprendizaje se concibe como una lucha en solitario en la que no cabe la cooperación y la ayuda. Ocultar fuentes, apuntes o cualquier otro elemento que ayude a los demás a resolver las preguntas que se formulan se convierte en una práctica demasiado habitual.

- *Visión de la ciencia y el conocimiento parcelada, segmentada e inconexa.* Cada materia aparece como una isla separada por un inmenso mar del resto de las materias. Son una agregación de códigos que resultan intraducibles los unos a los otros, lo que produce una sensación de permanente incompetencia y de volver a empezar continuamente.

- *Déficit cultural.* Producto de esa agregación de códigos y superespecialización es la pérdida de una visión integrada de su campo de conocimiento y de la necesaria capacidad de poderlos poner en relación con otros campos.

- *Unidimensionalidad vital, etc.*

El modelo en sí plantea un problema pedagógico de primer orden: crear síntesis de conocimiento que permitan integrar a la persona e integrarse en la persona humana, lo que clásicamente se ha llamado *ser culto*. El saber culto no se opone al saber especializado. El saber culto pretende superar la meticulosidad del saber especializado mediante la exactitud. El profesor investigador se suele encontrar muchas veces con dificultades didácticas, no por desconocer



#### 1.4. El Modelo Educativo

No ha pertenecido a la tradición latina y sólo en las últimas décadas algunos elementos de ella se han incorporado con mayor o menor fortuna. No se puede decir que haya ejercido una influencia de modo directo, en todo caso, indirectamente a través de la imagen que nos hemos formado cuando visitamos universidades en las que el modelo está presente o por medio de los relatos que en distinto formato se nos han ofrecido del mismo. Su representación más próxima se encuentra en las universidades inglesas. García Morente lo define como "... una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir"[12]. No se organizan entorno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación. El trabajo tutorial es el eje de la acción, de una acción tutorial que poco tiene que ver, como sabemos, con la "tutoría" de la actual Universidad española.[13]. En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia.

Al modelo se le ha acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador, no

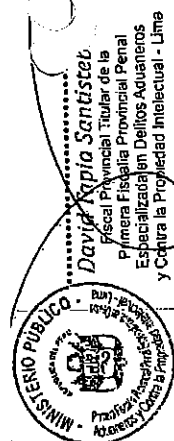
especialmente los procesos instruccionales, sino por carecer de las referencias culturales, sociales y humanas necesarias.

#### d. El modelo educativo

La representación más próxima de los modelos de Universidad que han seguido muchas las universidades latinas se encuentra en las universidades inglesas. García Morente lo define como "una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir". No se organizan en torno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación. El trabajo tutorial es el eje de la acción, de una acción tutorial que poco tiene que ver, como sabemos, con la "tutoría" de la actual universidad española.

En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia.





comprometido, diletante, etc. Muchas críticas son justa y atinadas, pero lo que importa destacar aquí es, que buena parte de las virtudes que siempre se han atribuido a la Universidad, están aquí encarnadas: trabajo personal, afán desinteresado por saber, sentido profundo de lo humano, búsqueda de la excelencia, etc.

Esta no es nuestra universidad, ni la española, ni la italiana, ni tampoco la francesa, alemana y la de toda Latino América. No lo es por muchas razones que no deben entenderse como razones culpabilizadoras. Es un modelo difícil de recrear, puesto que no se da el contrato social e histórico que permitió su existencia. Los alumnos llegan hoy a la Universidad socializados en muchos comportamientos que antes adquirían en ella. No estamos reivindicando el modelo, tan sólo pretendemos señalar su existencia y mostrar sus virtudes.

Al modelo se le ha acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador, no comprometido, diletante, etc. Muchas críticas son justas y atinadas, pero lo que importa destacar aquí es que buena parte de las virtudes que siempre se han atribuido a la Universidad están aquí encarnadas: trabajo personal, afán desinteresado por saber, sentido profundo de lo humano, búsqueda de la excelencia, etc.

Ésta no es nuestra Universidad, ni la española, ni la italiana, ni tampoco la francesa, alemana y la de toda Latinoamérica. No lo es por muchas razones que no deben entenderse como razones por las que sentirnos culpables. Es un modelo difícil de recrear, puesto que no se da el contrato social e histórico que permitió su existencia. Los alumnos llegan hoy a la universidad socializados en muchos comportamientos que antes adquirían en ella. No estamos reivindicando el modelo, tan sólo pretendemos señalar su existencia y mostrar sus virtudes, y sus defectos actuales.

5.-

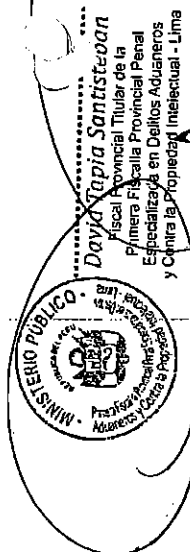
Obra: "LA MOTIVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA: ¿Una necesidad pedagógica?" Sergio Montico publicó en 2004 para la revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 29, Año XV, Nov. 2004. El artículo se titula pag. 106 a 111 de 112 pag.

<http://www.redalyc.org/pdf/145/14502904.pdf>

El planteo de una estrategia pedagógica

pag. 129 a 132 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

A partir de los planteamientos presentados por Montico, Sergio (2004), se afirma que, el planteo de una



implica el ordenamiento temporal de diversas acciones orientadas a la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje (Escalaño y Gill, 1992; Escalaño y Gill, 1995). Desde los recursos formales a los informales se transita por sendas, muchas veces de inequívoca y probada aptitud para el logro de los objetivos planteados.

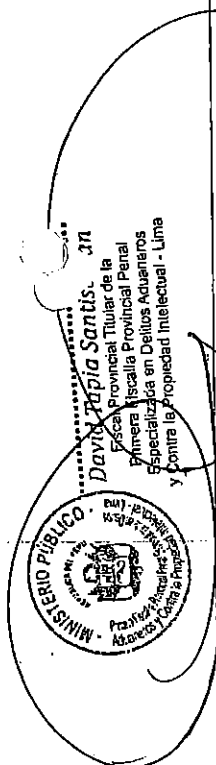
Se estructuran, en la mayoría de los casos, determinados actos, prolija y anticipadamente pergeñados en gabinete, para hacer de la enseñanza un episodio que no deje resquicios ni dudas acerca de su efectividad, más en el ámbito universitario, donde la comunicación entre el educador y el educando se establece según códigos de rigurosos perfiles (Montico, 1994; Weinstein, 1994). El marco ambiental que contiene a estos eventos es frecuentemente de características particulares, definiendo un clima rígido, tenso, y por ende poco efectivo, convirtiéndose en aquello que tampoco se pretende: una instancia distante (Cabrera Ta- Cabrera Tapia, 1998). El docente posee objetivos y se plantea metas, al igual que el alumno. El primero intenta construir un espacio interactivo para comunicar conocimiento, el segundo una estructura para receptarlo (Coll y Solé, 1989). Coll y Solé Aun lejos de la problematización y reflexión como base del proceso de enseñanza aprendizaje, surgen interrogantes, ¿cómo generar respuestas conducentes al logro de una mayor jerarquización pedagógica en la educación universitaria?, si como antes se dijo, las clases se elaboran con dedicación y esmero, pero se cree que el alumno no aprende lo suficiente. Una variable poco considerada en la enseñanza universitaria es la motivación. La mayoría de los especialistas coinciden en definirla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la

estrategia pedagógica implica el ordenamiento temporal de diversas acciones orientadas a la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje (Escalaño y Gill, 1992; Gargallo, 1995). Desde los recursos formales a los informales se transita por sendas, muchas veces de inequívoca y probada aptitud para el logro de los objetivos planteados.

Se estructuran, en la mayoría de los casos, determinados actos, prolija y anticipadamente pergeñados en gabinete, para hacer de la enseñanza un episodio que no deje resquicios ni dudas acerca de su efectividad, más en el ámbito universitario, donde la comunicación entre el educador y el educando se establece según códigos de rigurosos perfiles (Montico, 1994; Weinstein, 1994). El marco ambiental que contiene a estos eventos es frecuentemente de características particulares, definiendo un clima rígido, tenso, y por ende poco efectivo, convirtiéndose en aquello que tampoco se pretende: una instancia distante (Cabrera Tapia, 1998).

El docente posee objetivos y se plantea metas, al igual que el alumno. El primero intenta construir un espacio interactivo para comunicar conocimiento, el segundo una estructura para receptarlo (Coll y Solé, 1989). Aun lejos de la problematización y reflexión como base del proceso de enseñanza aprendizaje, surgen interrogantes, ¿cómo generar respuestas conducentes al logro de una mayor jerarquización pedagógica en la educación universitaria?, si como antes se dijo, las clases se elaboran con dedicación y esmero, pero se cree que el alumno no aprende lo suficiente.

Una variable poco considerada en la enseñanza universitaria es la motivación. La mayoría de los especialistas coinciden en definirla como un conjunto de procesos



conducta (Bolles, 1978; Bolles Beltrán, 1993; Beltrán Mc Clelland, 1989). Mc Clelland Motivación, según Valenzuela González Valenzuela González (1999), es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto de motivación implica que un alumno motivado es aquél que: 1) despierta su actividad como estudiante, a partir de convertir su interés por estudiar una cierta disciplina en acciones concretas, como la de inscribirse en un curso o materia determinada; 2) dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un curso o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales; y 3) sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas. El interés por una actividad es generado por una necesidad. Una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico. La motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad. En el marco del proceso educativo se reconocen cuatro tipos de motivación: a) motivación extrínseca, proviene de estímulos externos, como las calificaciones obtenidas, el temor a reprobación o los premios que los padres otorgan al estudiante que aprueba sus materias. b) Motivación intrínseca: Es la que surge por el interés que el alumno tiene en determinada materia o tema. Es en este tipo de motivación en donde el docente puede desempeñar un papel importante. c) Motivación de competencia. Está representada por la satisfacción que se siente cuando se sabe que algo se está haciendo bien. Y d) Motivación de rendimiento: Se genera por la expectativa de saber las recompensas que le esperan al alumno si es capaz de tener éxito en relación con los demás, o sea, de ser mejor que los otros. En este tipo de

implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Bolles, 1978; Beltrán, 1993; Mc Clelland, 1989). Motivación, según Valenzuela González (1999), "es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada". Este concepto de motivación implica que un alumno motivado es aquél que: 1) despierta su actividad como estudiante, a partir de convertir su interés por estudiar una cierta disciplina en acciones concretas, como la de inscribirse en un curso o materia determinada; 2) dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un curso o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales; y 3) sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas.

El interés por una actividad es generado por una necesidad. Una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico. La motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad.

En el marco del proceso educativo se reconocen cuatro tipos de motivación: a) motivación extrínseca, proviene de estímulos externos, como las calificaciones obtenidas, el temor a reprobación o los premios que los padres otorgan al estudiante que aprueba sus materias. b) Motivación intrínseca; la que surge por el interés que el alumno tiene en determinada materia o tema. Este tipo de motivación donde el docente puede desempeñar un papel importante. c) Motivación de competencia. Está representada por la satisfacción que se siente cuando se sabe que algo se está haciendo bien. Y d) Motivación de rendimiento, se genera por la expectativa de saber las recompensas que le esperan

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Adversivos  
Lima, Perú  
MINISTERIO PÚBLICO  
FISCALÍA PROVINCIAL Nº 1  
PENAL ESPECIALIZADA EN DELITOS ADVERSIVOS  
LIMA, PERÚ

motivación también es aplicable la contraparte, es decir, el miedo al fracaso puede actuar como estímulo desencadenante para que el alumno busque superarse y logre las expectativas de éxito. La motivación hace que los alumnos actúen o se comporten de determinadas maneras (Dweck y Leggett Dweck y Leggett, 1988; Dweck y Leggett González Torres, 1997). Motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para alcanzar el o los objetivos. Motivarse implica la búsqueda de la satisfacción por voluntad propia, o a través de la estimulación, para accionar intencionalmente y lograr la meta. Entonces, surge la pregunta, ¿la motivación es una necesidad pedagógica en el aula universitaria? Para aprender es imprescindible poder hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Nuñez y González-Pu-mariega, Nuñez y González-Pu-mariega 1996) La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con o por los alumnos para incentivarlos, o también a partir de los factores autogenerados que influyen para señalar un comportamiento determinado. Estos tipos de motivación están íntimamente vinculados, cualquier intención de motivar al alumno afectará su automotivación. Motivar es intentar que los alumnos alcancen su campo de satisfacción de la manera propuesta por el docente, pero lo que se pretende que hagan y lo que en realidad desean hacer pueden no coincidir necesariamente. La finalidad es, en definitiva, lograr un propósito común entre los objetivos del docente y los deseos, preferencias y necesidades de los alumnos (Meece, 1994). Es un proceso que

al alumno si es capaz de tener éxito en relación con los demás, o sea, de ser mejor que los otros. Este tipo de motivación también es aplicable la contraparte, es decir, el miedo al fracaso puede actuar como estímulo desencadenante para que el alumno busque superarse y logre las expectativas de éxito.

La motivación hace que los alumnos actúen o se comporten de determinadas maneras (Dweck y Leggett, 1988; González Torres, 1997). Motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. Motivarse implica la búsqueda de la satisfacción por voluntad propia, o a través de la estimulación, para accionar intencionalmente y lograr la meta. Entonces, surge la pregunta, ¿la motivación es una necesidad pedagógica en el aula universitaria? Para aprender es imprescindible poder hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero, además, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Nuñez y González-Pumariega, 1996).

La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con los alumnos o por ellos para incentivarlos, también, a partir de los factores autogenerados que influyen para señalar un comportamiento determinado. Estos tipos de motivación están íntimamente vinculados, cualquier intención de motivar al alumno afectará su automotivación. Motivar es intentar que los alumnos alcancen su campo de satisfacción de la manera propuesta por el docente, pero lo que se pretende que hagan y lo que en realidad desean hacer pueden no coincidir, necesariamente.

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Crimen Propiedad Intelectual - Lima

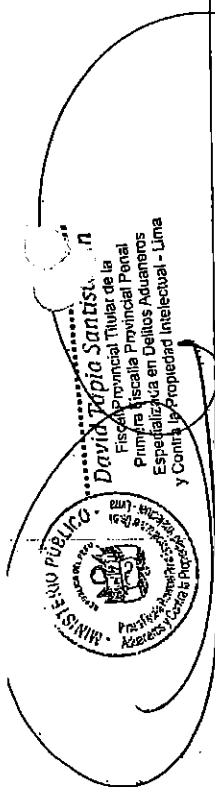


debe enmarcarse en: a) una comprensión del proceso básico de la motivación y las influencias entre la experiencia del docente y las expectativas de los alumnos, b) el reconocimiento de los factores que afectan la motivación del grupo de alumnos, y c) la asunción de que no puede lograrse simplemente creando sentimientos de satisfacción en el desempeño de ciertas actividades, las prácticas por ejemplo. La motivación parecería que sólo es posible cuando existe una relación claramente percibida y utilizable entre el desempeño y el resultado, considerando que el resultado satisfará las expectativas del alumno. Desafortunadamente, para la mayoría de los sistemas educativos sólo funciona, en ausencia de otros, el incentivo de la nota, el que para el alumno (muchas veces, también para el docente) resume la relación entre el esfuerzo y el resultado, y si el valor del resultado merece ese esfuerzo. El proceso de motivación lo inicia la identificación de una necesidad. Una de las principales razones de la complejidad de este proceso es que, dado la heterogeneidad del alumnado, resulta difícil establecer pronósticos sobre sus respuestas ante determinadas circunstancias disparadoras en el aula. El alumno posee necesidades que pueden valorarse desde lo social, como la aceptación o pertenencia a un grupo o curso; desde la estima, es decir, la necesidad de tener una valoración estable y elevada de sí mismo (autoestima), y del respeto de los demás miembros del grupo humano, en búsqueda de su mejor posicionamiento, y por último desde su autorrealización, desarrollando habilidades y destrezas, tratando de llegar a ser lo que cree ser capaz de ser. Un perfil de interés para destacar en la motivación es el hábitat donde se educa el alumno. A medida que se asciende en el sistema educativo, los espacios van perdiendo atractivo y se centra el

La finalidad es, en definitiva, lograr un propósito común entre los objetivos del docente y los deseos, preferencias y necesidades de los alumnos (Meece, 1994). Es un proceso que debe enmarcarse en: a) una comprensión del proceso básico de la motivación y las influencias entre la experiencia del docente y las expectativas de los alumnos, b) el reconocimiento de los factores que afectan la motivación del grupo de alumnos, y c) la asunción de que no puede lograrse simplemente creando sentimientos de satisfacción en el desempeño de ciertas actividades, las prácticas, por ejemplo.

La motivación parecería que sólo es posible cuando existe una relación claramente percibida y utilizable entre el desempeño y el resultado, considerando que el resultado satisfará las expectativas del alumno. Desafortunadamente, para la mayoría de los sistemas educativos sólo funciona, en ausencia de otros, el incentivo de la nota, el que para el alumno (muchas veces, también para el docente) resume la relación entre el esfuerzo y el resultado, y si el valor del resultado merece ese esfuerzo.

El proceso de motivación lo inicia la identificación de una necesidad. Una de las principales razones de la complejidad de este proceso es que, dado la heterogeneidad del alumnado, resulta difícil establecer pronósticos sobre sus respuestas ante determinadas circunstancias en el aula. El alumno posee necesidades que puede valorarse desde lo social, como la aceptación o pertenencia a un grupo o curso; desde la estima, es decir, la necesidad de tener una valoración estable y elevada de sí mismo (autoestima), y del respeto de los demás miembros del grupo humano, en búsqueda de su mejor posicionamiento, y, por último, desde su autorrealización, desarrollando habilidades y destrezas, tratando de



esfuerzo docente en los contenidos y en las metodologías para transmitirlos (Montoya-Heras). La dimensión didáctica del espacio tiene influencia sobre el sentimiento y significado que el alumno otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es que importan, además del diseño físico del sitio, los recursos instrumentales utilizados y su organización para incentivar la motivación. Así, la articulación del soporte herramental con la formulación de la propuesta de contenidos, potencia las posibilidades cognitivas (Montoya Heras, 1997). La comunicación se establece más efectivamente cuando el marco en el que se desarrolla la vehiculiza, el alumno se motiva en un contexto físico-espacial que cataliza la intencionalidad docente de establecer un fuerte vínculo entre ambos. Un escenario y una escena, estética y funcionalmente estructurada, brinda confianza, relaja los comportamientos hostiles en la clase y asegura un desarrollo educativo, donde el interés y la satisfacción podrán encontrar menos obstáculos para generarse. Una mayor motivación se traduce en más esfuerzo y mejor desempeño, y este incrementa la motivación debido a la sensación de logro que produce (Bueno y Castanedo, Bueno y Castanedo 1998). En este sentido, también puede generarse un efecto negativo cuando se exagera la motivación, dado que el énfasis que se aplique puede estar por encima de las expectativas y necesidades, disparando en el alumno un intenso rechazo a la misma. Como se dijo, la necesidad de autorrealización es el fin último del proceso motivador, y es posible lograrla a través del compromiso del alumno con los objetivos de la enseñanza. Es conveniente decir que a través de la evolución de las tendencias psicológicas ha surgido un nuevo enfoque de la motivación, más complejo, que abarca además de los elementos cognitivos, los de tipo afectivo

llegar a ser lo que cree ser capaz.

Un perfil de interés para destacar en la motivación es el hábitat donde se educa el alumno. A medida que se asciende en el sistema educativo, los espacios van perdiendo atractivo y se centra el esfuerzo docente en los contenidos y en las metodologías para transmitirlos (Montoya Heras, 1997). La dimensión didáctica del espacio tiene influencia sobre el sentimiento y significado que el alumno otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es que importan, además del diseño físico del sitio, los recursos instrumentales utilizados y su organización para incentivar la motivación. Así, la articulación del soporte herramental con la formulación de la propuesta de contenidos, potencia las posibilidades cognitivas (Montoya Heras, 1997). La comunicación se establece más efectivamente cuando el marco en el que se desarrolla la visualiza, el alumno se motiva en un contexto físico-espacial que cataliza la intencionalidad docente de establecer un fuerte vínculo entre ambos. Un escenario y una escena, estética y funcionalmente bien estructuradas, brinda confianza, relaja los comportamientos hostiles en la clase y asegura un desarrollo educativo, donde el interés y la satisfacción podrán encontrar menos obstáculos para generarse.

Una mayor motivación se traduce en más esfuerzo y mejor desempeño, y este incrementa la motivación debido a la sensación de logro que produce (Bueno y Castanedo, 1998). En este sentido, también puede generarse un efecto negativo cuando se exagera la motivación, dado que el énfasis que se aplique puede estar por encima de las expectativas y necesidades, provocando en el alumno un intenso rechazo.

La necesidad de autorrealización es el fin

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Abusivos  
Calle Huancabamba 1001 - Lima

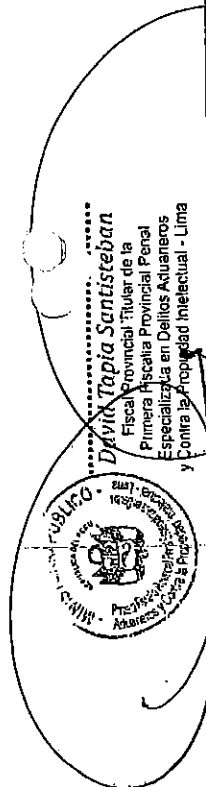


y moral. De esta manera, cada estudiante desarrolla su estilo de motivación, que es el conjunto de experiencias que provienen de la familia, del ambiente sociocultural y de experiencias previas. Además, los alumnos poseen múltiples necesidades y expectativas, las situaciones a lo largo de la carrera y aun en el año lectivo varían y afectan los patrones de motivación de diferentes maneras; los alumnos en la universidad están en continuos cambios, fundamentalmente por pertenecer a un estrato etario asociado a importantes conflictos culturales (González Torres, 1997). Motivar con la nota (hasta también con la asistencia), se comentó, parece ser el único recurso, siendo posible que no genere satisfacción duradera en el alumno. Este incentivo tangible puede desvalorizarse cuando se cuestione si representa cuánto sabe ahora, y más aún, si significa una comparación entre los miembros del grupo de educandos (Calloni Calloni, 1998). A pesar de ello, actúa como símbolo en diferentes formas para diferentes alumnos, y para un mismo alumno en diferentes momentos. La justicia y equidad por parte del docente en el proceso de evaluación forma parte de la motivación. Cardinet Cardinet (1989) rechaza la comparación entre los alumnos, principalmente si el juicio de valor es estrictamente cuantitativo. El alumno debe reconocer que se lo valora más allá de la construcción de una escala de calificación; descubrirá entonces, cuánto aprendió y cómo lo internalizó. Tal descubrimiento podrá motivarlo para construir un proceso de transformación personal que lo realimentará sucesivamente, y conducirá a la búsqueda de nuevos y más altos niveles de superación. Experimentar la sensación del hacer por cuenta propia y tomar decisiones que lo obliguen a expresar y usar sus capacidades, eleva su autoestima y fortalece el vínculo con los docentes, dado que lleva implícito un

último del proceso motivador, y es posible lograrla a través del compromiso del alumno con los objetivos de la enseñanza. Es conveniente decir que a través de la evolución de las tendencias psicológicas ha surgido un nuevo enfoque de la motivación, más complejo, que abarca además de los elementos cognitivos, los de tipo afectivo y moral. De esta manera, cada estudiante desarrolla su estilo de motivación, que es el conjunto de experiencias que provienen de la familia, del ambiente sociocultural y de experiencias previas. Además, los alumnos poseen múltiples necesidades y expectativas, las situaciones a lo largo de la carrera y aún en el año lectivo varían y afectan los patrones de motivación de diferentes maneras; los alumnos en la Universidad están en continuos cambios, fundamentalmente por pertenecer a un estrato etario asociado a importantes conflictos culturales (González Torres, 1997).

Motivar con la nota, también con la asistencia, parece ser el único recurso, siendo posible que no genere satisfacción duradera en el alumno. Este incentivo tangible puede desvalorizarse cuando se cuestione si representa cuánto sabe ahora, y más aún, si significa una comparación entre los miembros del grupo de educandos (Calloni, 1998). A pesar de ello, actúa como símbolo en diferentes formas para diferentes alumnos, y para un mismo alumno en diferentes momentos. La justicia y equidad por parte del docente en el proceso de evaluación forma parte de la motivación. Cardinet (1989) rechaza la comparación entre los alumnos, principalmente si el juicio de valor es estrictamente cuantitativo.

El alumno debe reconocer que se lo valora más allá de la construcción de una escala de calificación; descubrirá entonces, cuánto aprendió y cómo lo internalizó. Tal descubrimiento podrá motivarlo para



reconocimiento. Desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras. Uno de los propósitos fundamentales en la motivación es aumentar el compromiso y la identificación de los alumnos con los objetivos del currículo. Se integrarán más si creen en la importancia que posee su formación para la sociedad y para la institución que lo educa. Además, el otorgamiento de mayores espacios para la participación y asunción de determinados roles dentro de las estrategias de aprendizaje incentiva la responsabilidad, y ello, la búsqueda de nuevas metas. Por su parte el docente debe generar las condiciones para el logro de una actitud grupal capaz de potenciar las individualidades y establecer un marco de automotivación, toda vez que el grupo constituido alcance los objetivos previstos. En su papel motivador, el docente tendrá que buscar estrategias congruentes con su propia personalidad, susceptibles de aplicarse al tipo de estudiantes al que trata de motivar. En este sentido Brophy (1988) describió tres estrategias generales que ayudan a fomentar la motivación intrínseca: 1) resaltar el valor del aprendizaje en la vida cotidiana; 2) plantear y demostrar al grupo que una expectativa del docente es que cada alumno disfrute del aprendizaje; 3) presentar los exámenes y el proceso de evaluación como una herramienta para comprobar el progreso personal y no como un mecanismo de control escolar. De manera más específica, estas estrategias

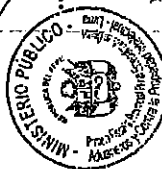
construir un proceso de transformación personal que lo realimentará sucesivamente, y conducirá a la búsqueda de nuevos y más altos niveles de superación

Experimentar la sensación del hacer por cuenta propia y tomar decisiones que lo obliguen a expresar y usar sus capacidades, eleva su autoestima y fortalece el vínculo con los docentes, dado que lleva implícito un reconocimiento. Desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es, en sí mismo, motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras.

Uno de los propósitos fundamentales en la motivación es aumentar el compromiso y la identificación de los alumnos con los objetivos del currículo. Se integrarán más si creen en la importancia que posee su formación para la sociedad y para la institución que lo educa. Además, el otorgamiento de mayores espacios para la participación y asunción de determinados roles dentro de las estrategias de aprendizaje incentiva la responsabilidad y la búsqueda de nuevas metas. Por su parte el docente debe generar las condiciones para el logro de una actitud grupal capaz de potenciar las individualidades y establecer un marco de automotivación, una vez que el grupo constituido alcance los objetivos previstos.

En su papel motivador, el docente tendrá que buscar estrategias congruentes con su propia personalidad, susceptibles de aplicarse al tipo de estudiantes al que

Avila Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima





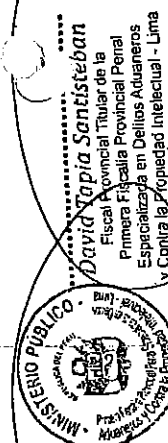
implican que se le debe explicar al alumno por qué un tema o una idea determinada se consideran interesantes y se han incluido en el programa del curso, ya que esto le permitirá establecer sus propias metas con relación a las expectativas del docente. Es conveniente que los docentes estén alertas para evitar homogeneizar y estandarizar a los alumnos y no arriesgarse a desindividualizarlos y conducir el proceso como si se estuviera frente a objetos y no a sujetos. No puede darse auténtica acción educativa sin el binomio docente alumno, precisamente porque al educar se da una relación intrapersonal e interpersonal. Intrapersonal, porque el proceso educativo debe originarse y desarrollarse desde dentro de las personas; interpersonal, porque el objetivo de la misma es la interacción de las personas (Revé, 1996). Revé El proceso de educación genuino es aquél que provoca crecimiento, porque es capaz de ver, de descubrir y valorar la potencialidad que se encuentra en la interioridad del educando. Por oposición a lo hasta aquí comentado, cabe el espacio para un interrogante reflexivo, ¿puede resultar satisfactoria la formación profesional universitaria en un proceso educativo signado por la desmotivación?

trata de motivar. En este sentido Brophy (1988), describió tres estrategias generales que ayudan a fomentar la motivación intrínseca

- a. Resaltar el valor del aprendizaje en la vida cotidiana;
- b. Plantear y demostrar al grupo que una expectativa del docente es que cada alumno disfrute del aprendizaje;
- c. Presentar los exámenes y el proceso de evaluación como una herramienta para comprobar el progreso personal y no como un mecanismo de control escolar.
- d. De manera más específica, estas estrategias implican que se le debe explicar al alumno por qué un tema o una idea determinada se consideran interesantes y se ha incluido en el programa del curso, ya que esto le permitirá establecer sus propias metas con relación a las expectativas del docente.

Es conveniente que los docentes estén alertas para evitar homogeneizar y estandarizar a los alumnos y no arriesgarse a desindividualizarlos y conducir el proceso como si se estuviera frente a objetos y no a sujetos. No puede darse auténtica acción educativa sin el binomio docente - alumno, precisamente, porque al educar se da una relación intrapersonal e interpersonal. Intrapersonal, porque el proceso educativo debe originarse y desarrollarse desde dentro de las personas; interpersonal, porque el objetivo de la misma es la interacción de las personas (Revé, 1996).

El proceso de educación genuino es aquél que provoca crecimiento, porque es capaz de ver, de descubrir y valorar, la



potencialidad que se encuentra en la interioridad del educando. Por oposición a lo hasta aquí comentado, cabe el espacio para un interrogante reflexivo, ¿puede resultar satisfactoria la formación profesional universitaria en un proceso educativo signado por la desmotivación?

6.-

Obra: "Los profesores del Siglo XI y la calidad de la enseñanza universitaria". María Belando Montoro. Revista Electronica interuniversitaria de Fomento del profesorado (pag. 100/101)

(Segun el Comercio y Luis Velez Peralta) [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224326804.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326804.pdf) paginas 100 y 101

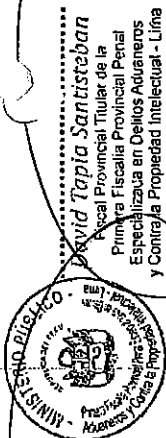
A la Universidad, como institución inserta e impregnada por la sociedad y, en ella, al formador (profesorado), se le exige un compromiso en la formación de los jóvenes y, por tanto, del futuro de la sociedad. Por ello, la Universidad no puede mantenerse al margen de los graves problemas que afectan a la convivencia humana, debe implicarse en esa calidad de educación que tanto se pregona, adoptando una postura activa y crítica frente a la sociedad e implicándose en un proceso de serio compromiso y solidaridad, pues se trata de "educar para la vida" y preparar críticamente para la vida. Insistiendo en estas ideas, se recuerda con Toruiñán López (1996,p.177) que la calidad de la enseñanza universitaria de desarrolla en torno a "la realización, la cultura, el estudio, la profesionalización y el desarrollo social productivo"

Los criterios que caracterizan la calidad de enseñanza de un sistema educativo siguiendo textualmente el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo

Página 25 y 26 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento academico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

La Universidad, como institución inserta e impregnada por la sociedad y, en ella, al formador (profesorado), se le exige un compromiso en la formación de los jóvenes y, por tanto, del futuro de la sociedad. Por ello, la Universidad no puede mantenerse al margen de los graves problemas que afectan a la convivencia humana, debe implicarse en esa calidad de educación que tanto se pregona, adoptando una postura activa y crítica frente a la sociedad e implicándose en un proceso de serio compromiso y solidaridad, pues se trata de "educar para la vida" y preparar críticamente para la vida. Insistiendo en estas ideas, se recuerda con Toruiñán López (1996,p.177) que la calidad de la enseñanza universitaria de desarrolla en torno a "la realización, la cultura, el estudio, la profesionalización y el desarrollo social productivo"

Siguiendo algunos planteamientos acerca de las características que debe tener la enseñanza dentro de un sistema educativo para considerarla de calidad (Ministerio de Educación y Ciencia de



- inserto con el nuestro, en una sociedad democrática, son los siguientes:

. Favorecer el máximo desarrollo personal de los alumnos y su acceso al patrimonio cultural de un pueblo, sin discriminación alguna por razones de sexo, raza, capacidad u origen social.

. Adaptarse a las peculiaridades e intereses individuales de los alumnos, incluidos quienes tienen necesidades educativas específicas.

. Responder a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y tecnificada

. Compensar las desigualdades sociales, culturales o por razón de sexo, de los estudiantes; sin incurrir en una nivelación por abajo, sino favoreciendo el desarrollo máximo de todos y cada uno de ellos, de acuerdo con su capacidad.

. Preparar para la inserción en la vida activa y para el desempeño de las responsabilidades sociales y profesionales propias de la existencia adulta. (MINISTERIO DE LA EDUCACION Y CIENCIA, 1989 p. 85)

Aunque estos criterios no hacen referencia explícita a la enseñanza universitaria, creemos que son criterios a considerar igualmente en el nivel universitario. Además, la Universidad debe responder a las exigencias de la sociedad actual situada en el umbral del

España), mencionaremos que esta debe:

. Favorecer el máximo desarrollo personal de los alumnos y su acceso al patrimonio cultural de un pueblo, sin discriminación alguna por razones de sexo, raza, capacidad u origen social.

. Adaptarse a las peculiaridades e intereses individuales de los alumnos, incluidos quienes tienen necesidades educativas específicas.

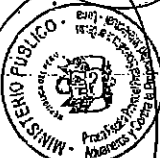
. Responder a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y tecnificada

. Compensar las desigualdades sociales, culturales o por razón de sexo, de los estudiantes; sin incurrir en una nivelación por abajo, sino favoreciendo el desarrollo máximo de todos y cada uno de ellos, de acuerdo con su capacidad.

. Preparar para la inserción en la vida activa y para el desempeño de las responsabilidades sociales y profesionales propias de la existencia adulta.

Aunque estos criterios no hacen referencia explícita a la enseñanza universitaria, se piensa que son criterios a considerar igualmente en el nivel universitario. Además, la Universidad debe responder a las exigencias de la sociedad actual situada en el umbral del siglo XXI, y a las demandas multi e interculturales del espacio en que está

David Topia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



siglo XXI, y a las demandas multi e interculturales del espacio en que está inserta; por ello, los cambios que debe realizar no sólo deben afectar a sus estructuras internas, sino también, y, sobre todo-, deben estar orientados a un proceso de apertura a las posibilidades del entorno, de la comunidad; ya que no puede aceptarse una Universidad como un simple aparato generador de instrucción sino, especialmente, debe asumir amplias funciones sociales en conexión con su entorno más inmediato. Por otro lado, y siguiendo las directrices europeas (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995), la Universidad es también considerada como instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo.

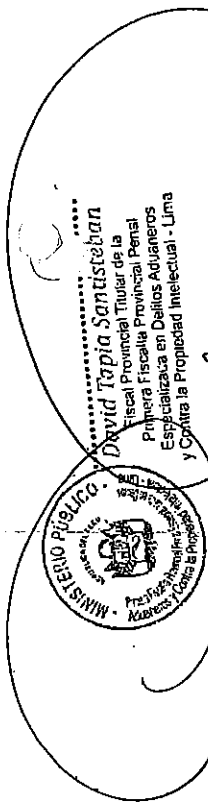
Este cambio, esta reforma que proponemos como necesaria, implica además de una definición teórica, el desarrollo de procesos y prácticas impregnados por estructura de roles y relaciones, y a la vez por ciertos valores y principios. Conlleva, consecuentemente, una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, a la vez que una adaptación al entorno (físico, cultural, histórico, etc.) más inmediato de su aplicación. En esta construcción de la Universidad democrática, la mejora de las calidad de la enseñanza implicaría una mayor cualificación de los docentes, adaptaciones curriculares más individualizadas, mayor dotación de recursos técnicos, humanos y materiales...; es importante, asimismo, fomentar la participación de todos los grupos de la comunidad educativa en la gestión y organización de los centros; una mayor diversificación de las especialidades educativas y laborales, establecer una mayor relación con los circuitos de producción, etc.

Un elemento básico para el desarrollo de dicho cambio es el profesor que, como se

inserta; por ello, los cambios que debe realizar no sólo deben afectar a sus estructuras internas, sino también, y, sobre todo-, deben estar orientados a un proceso de apertura a las posibilidades del entorno, de la comunidad; ya que no puede aceptarse una Universidad como un simple aparato generador de instrucción sino, especialmente, debe asumir amplias funciones sociales en conexión con su entorno más inmediato. Por otro lado, y siguiendo las directrices europeas (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995), la Universidad es también considerada como instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo.

Este cambio, que se propone como necesario, implica además de una definición teórica, el desarrollo de procesos y prácticas impregnados por estructura de roles y relaciones, y a la vez por ciertos valores y principios. Conlleva, consecuentemente, una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, a la vez que una adaptación al entorno (físico, cultural, histórico, etc.) más inmediato de su aplicación. En esta construcción de la Universidad democrática, la mejora de las calidad de la enseñanza implicaría una mayor cualificación de los docentes, adaptaciones curriculares más individualizadas, mayor dotación de recursos técnicos, humanos y materiales...; es importante, asimismo, fomentar la participación de todos los grupos de la comunidad educativa en la gestión y organización de los centros; una mayor diversificación de las especialidades educativas y laborales, establecer una mayor relación con los circuitos de producción, etc.

Un elemento básico para el desarrollo de dicho cambio es el profesor que, como se fundamentará más adelante, deberá poseer unas capacidades y habilidades exigidas por este proceso cuya misión



defenderemos más adelante, deberá poseer unas capacidades y habilidades exigidas por este proceso cuya misión principal es que las universidades realmente "eduquen para la vida", preparen "a los alumnos para una eficaz inserción en el medio, y una eficiente participación social y a la vez despertarán su capacidad crítica, transformadores y optimizadora del propio medio" (Marín Ibañez, 1989,p. 97). Para ello, defendemos que la actuación del profesor se atienda a los diferentes componentes de la comunidad educativa y del entorno sociocultural que la envuelve.

principal es que las universidades realmente "eduquen para la vida", preparen "a los alumnos para una eficaz inserción en el medio, y una eficiente participación social y a la vez despertarán su capacidad crítica, transformadores y optimizadora del propio medio" (Marín Ibañez, 1989,p. 97). Para ello, se defenderá que la actuación del profesor se atienda a los diferentes componentes de la comunidad educativa y del entorno sociocultural que la envuelve.

7.-

Obra: "La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala". Raziél Acevedo Álvarez y María José Fernández Díaz.

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2257/2216> pag. 151

### 3.2. Comunicación con los estudiantes.

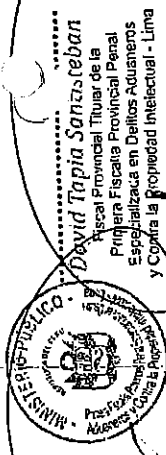
Los profesores deben ser capaces de comunicar sus ideas efectivamente en diferentes formas y también, a diferentes personas. En esta línea, Baugh (1983) y Taylor (1988), expresan que el aprendizaje se facilita cuando el profesor y los estudiantes comparten por medio de la comunicación, significados de ideas o sentimientos con el uso de sonidos convencionales, signos o gestos, apoyados en el empleo de símbolos escritos que son mutuamente entendidos. La comunicación puede ser aún más efectiva cuando tiene significados culturales que son compartidos por todas las personas en la clase. Esto significa, teóricamente, que dos culturas pueden tener el mismo lenguaje, pero variedad de grados de comprensión de los disímiles significados

Página 127 y 128 Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

### a) Comunicación con los estudiantes.

Los profesores deben ser capaces de *comunicar sus ideas efectivamente* en diferentes formas y también, a diferentes personas. En esta línea, Baugh (1983) y Taylor (1988), expresan que el aprendizaje se facilita cuando el profesor y los estudiantes comparten por medio de la comunicación, significados de ideas o sentimientos con el uso de sonidos convencionales, signos o gestos, apoyados en el empleo de símbolos escritos que son mutuamente entendidos.

La comunicación puede ser aún *más efectiva* cuando tiene significados culturales que son compartidos por todas las personas en la clase. Esto significa, teóricamente, que dos culturas pueden tener el mismo lenguaje, pero variedad de



de las palabras; éstas se pueden escribir igual, pero generalmente tienen diferentes significados que dependen del lugar, el acento, la intensidad y muchos otros elementos más. Collins (1988) y Heath (1983), tratando sobre la comunicación en el aula, asumen que los profesores necesitan reconocer esta realidad, para hacer ajustes que le permitan facilitar el aprendizaje a sus estudiantes

grados de comprensión de los disímiles significados de las palabras; éstas se pueden escribir igual, pero generalmente tienen diferentes significados que dependen del lugar, el acento, la intensidad y muchos otros elementos más. Collins (1988) y Heath (1983), tratando sobre la comunicación en el aula, asumen que los profesores necesitan reconocer esta realidad, para hacer ajustes que le permitan facilitar el aprendizaje a sus estudiantes.

8.-

Obra: ¿Cómo se enseña en el aula universitaria? Concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas en profesores de medicina. De Ariana De Vincenzi. Pag. 6 a 9

Páginas 143 y 144 Tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta ante la Universidad Complutense de Madrid.

Las prácticas docentes en el aula Dimensiones para su análisis

3.3.3 Prácticas docentes en el aula universitaria

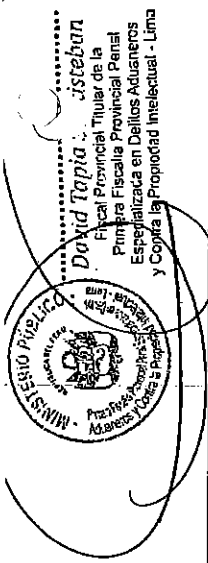
A lo largo del siglo XX se realizaron diversas investigaciones sobre las prácticas docentes que arrojaron cantidad de información sobre los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza. Dichos factores o dimensiones de análisis de la enseñanza se manifiestan con mayor o menor relevancia y con determinado significado, en la actuación docente en el aula.

Siguiendo los planteamientos de Ariana De Vincenzi, acerca de las prácticas docentes de los profesores universitarios, se puede afirmar que las diversas investigaciones sobre este objeto de estudio, permitieron obtener abundante información sobre los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza. Dichos factores o dimensiones de análisis de la enseñanza se manifiestan con mayor o menor relevancia y con determinado significado, en la actuación docente en el aula.

Considerando tales investigaciones sobre la enseñanza a través del trabajo producido por Pérez Gómez (1989) en "La enseñanza, su teoría y su práctica", se pueden identificar al menos seis dimensiones de análisis en la práctica docente en el aula: a) La planificación. b) La estructuración metodológica del contenido de la enseñanza. c) Las

Considerando tales investigaciones sobre la enseñanza a través del trabajo producido por Pérez Gómez (1989) en "La enseñanza, su teoría y su práctica", se pueden identificar al menos seis dimensiones de análisis en la práctica docente en el aula:

- a) La planificación.
- b) La estructuración metodológica del contenido de la enseñanza.



interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas. d) Los procedimientos de evaluación implementados. e) La organización de la vida en el aula. f) El tipo de tareas académicas.

Por constituir dimensiones del proceso de enseñanza, existe entre ellas una interacción permanente que lo limita la posibilidad de identificarlas como manifestaciones independientes que se materializan en una sola actividad o referencia verbal del docente o en un momento específico de la clase.

En la vida en el aula, dichas dimensiones se integran en un espacio singular, complejo y cambiante. Es por ello que resulta necesario asumir un enfoque multidimensional para interpretar y ordenar la observación de la práctica docente.

#### Las prácticas docentes a lo largo de la investigación educativa

Pérez Gómez (1989) realizó un análisis de las investigaciones empíricas producidas en el campo de la enseñanza entre las décadas del sesenta y del setenta. Estas investigaciones arrojaron información diversa acerca de los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza.

Al respecto Pérez Gómez señala que cada una de estas investigaciones parten de modelos conceptuales específicos que orientan la atención hacia algunos de los aspectos particulares de la vida en el aula. Esta perspectiva selectiva se ve reflejada en los diferentes modelos explicativos de la práctica docente cuya evolución "se ha producido en un sentido de mayor profundización y extensión, para abarcar y reflejar con mayor fidelidad la complejidad de los fenómenos reales que ocurren en el ámbito natural del aula"

c) *Las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas.*

d) *Los procedimientos de evaluación implementados.*

e) *La organización de la vida en el aula.*

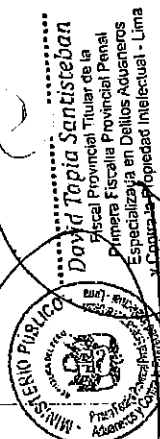
f) *El tipo de tareas académicas.*

Por constituir *dimensiones del proceso de enseñanza*, existe entre ellas una interacción permanente que lo limita la posibilidad de identificarlas como manifestaciones independientes que se materializan en una sola actividad o referencia verbal del docente o en un momento específico de la clase.

En la vida en el aula, dichas dimensiones se integran en un espacio singular, complejo y cambiante. Es por ello que resulta necesario asumir un enfoque multidimensional para interpretar y ordenar la observación de la práctica docente.

Pérez Gómez (1989), realizó un análisis de las investigaciones empíricas producidas en el campo de la enseñanza entre las décadas del sesenta y del setenta. Estas investigaciones arrojaron información diversa acerca de los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza. Al respecto Pérez Gómez señala que cada una de estas investigaciones parten de modelos conceptuales específicos que orientan la atención hacia algunos de los aspectos particulares de la vida en el aula.

Esta perspectiva selectiva se ve reflejada en los diferentes modelos explicativos de la práctica docente cuya evolución "se ha producido en un sentido de mayor profundización y extensión, para abarcar y reflejar con mayor fidelidad la complejidad de los fenómenos reales que ocurren en el ámbito natural del aula" (Pérez Gómez, 1989: 96).



(Pérez Gómez, 1989: 96).

En este sentido, al analizar las prácticas docentes debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos explicativos se identificará en el aula en forma pura sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, una prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás.

Son tres los tipos de configuraciones de la práctica docente identificadas:

- La práctica docente como actividad técnica en la que subyace un modelo pedagógico proceso-producto.

- La práctica docente como comprensión de significados en la que subyace un modelo pedagógico mediacional.

- La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales en la que subyace un modelo pedagógico ecológico.

- Las concepciones sobre la enseñanza

Estudiar las prácticas de enseñanza para sustentar las orientaciones didácticas que contribuyan al mejoramiento de la docencia implica atender a las concepciones que los profesores tengan sobre la misma.

Uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza, es el de teorías implícitas, las que se definen como simplificaciones de la estructura correlacional del mundo", dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera. Las mismas tienen una "función descriptiva o predictiva de los acontecimientos pero escasamente explicativa". Dada su naturaleza de representaciones implícitas, no serían accesibles a la reflexión consciente (Pozo Municio, 2001:230).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993:245)

En este sentido, al analizar las prácticas docentes debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos explicativos se identificará en el aula en forma pura sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, una prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás.

Son tres los tipos de configuraciones de la práctica docente identificadas:

- La práctica docente como actividad técnica en la que subyace un modelo pedagógico proceso-producto.

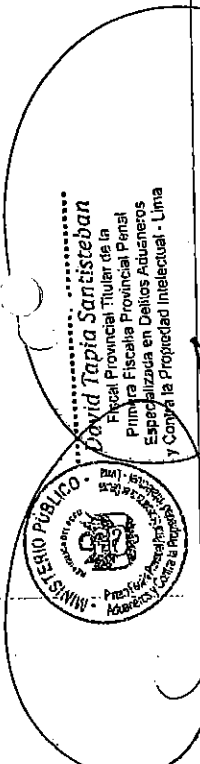
- La práctica docente como comprensión de significados en la que subyace un modelo pedagógico mediacional.

- La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales en la que subyace un modelo pedagógico ecológico.

Estudiar las prácticas de enseñanza para sustentar las orientaciones didácticas que contribuyan al mejoramiento de la docencia implica atender a las concepciones que los profesores tengan sobre la misma.

Uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza, es el de teorías implícitas, las que se definen como "simplificaciones de la estructura correlacional del mundo", dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera. Las mismas tienen una "función descriptiva o predictiva de los acontecimientos pero escasamente explicativa".

Dada su naturaleza de representaciones implícitas, no serían accesibles a la reflexión consciente (Pozo Municio, 2001:230), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993:245), definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como "teorías





definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como "teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales". En esta definición marcan la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

La investigación producida hasta el momento no ha demostrado que exista una relación directa entre creencias, teorías o representaciones de los profesores sobre la enseñanza y su práctica docente; por el contrario numerosas investigaciones refieren la frecuente contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace. (Carretero, 1991; Murray y Macdonald, 1997; Molpeceres y otros, 2001; Tillema y Hayon, 2005)

Para poder relevar el pensamiento del docente sobre la enseñanza desde el análisis de sus teorías implícitas, es necesario generar una situación en que el mismo reflexione sobre su práctica de enseñanza y desde una acción discursiva pueda describir la misma. Reflexionar sobre la acción supone tomar distancia de la misma y convertirla en objeto de conocimiento mediante representaciones conceptuales explícitas. Es allí donde pueden presentarse los problemas de coherencia entre el pensamiento y la acción. Schön (1992) se refiere a "la teoría expuesta" que produce el sujeto cuando intenta explicar sus acciones desde el lenguaje usual y a "la teoría en uso" que es la que utiliza en la actuación. La enunciación de las acciones no reflejaría exactamente a las mismas ya que implica un nivel diferente de construcción.

*pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales".* Esta definición marca la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

La investigación producida hasta el momento no ha demostrado que exista una relación directa entre creencias, teorías o representaciones de los profesores sobre la enseñanza y su práctica docente; por el contrario numerosas investigaciones refieren la frecuente contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace. (Carretero, 1991; Murray y Macdonald, 1997; Molpeceres y otros, 2001; Tillema y Hayon, 2005)

Para poder relevar el pensamiento del docente sobre la enseñanza desde el análisis de sus teorías implícitas, es necesario generar una situación en que el mismo reflexione sobre su práctica de enseñanza y desde una acción discursiva pueda describir la misma. Reflexionar sobre la acción supone tomar distancia de la misma y convertirla en objeto de conocimiento mediante representaciones conceptuales explícitas. Es allí donde pueden presentarse los problemas de coherencia entre el pensamiento y la acción. Schön (1992), se refiere a "la teoría expuesta" que produce el sujeto cuando intenta explicar sus acciones desde el lenguaje usual y a "la teoría en uso" que es la que utiliza en la actuación. La enunciación de las acciones no reflejaría exactamente a las mismas ya que implica un nivel diferente de construcción.

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



La reflexión sobre la acción supone el control de los propios procesos cognitivos y la capacidad de orientar estratégicamente los mismos hacia propósitos específicos. Cuando las restricciones estructurales de las teorías implícitas de un docente impiden dar respuesta adecuada a demandas del contexto de enseñanza, se puede producir una reestructuración de las teorías implícitas, mediante una reflexión consciente sobre las mismas. Esa reflexión sobre la práctica inicia un proceso de cambio conceptual que, hasta que se refleja en la actuación, puede afectar la coherencia entre pensamiento y la actuación. Al respecto, Carretero (1991:19) señala que "la mayoría de los docentes sabemos que desde que concebimos algo hasta que lo logramos llevar al terreno de la práctica, existe un largo camino que en muchos casos resulta difícil de transitar". Carretero destaca la dificultad que implica para un docente cambiar sus teorías o prácticas cotidianas y señala la necesidad de que el docente visualice la modificación de su práctica como un crecimiento potencial y no como la superación de un problema o defecto en la misma. El proceso de cambio conceptual requiere de una base afectiva o de confianza para poder iniciarse.

La reflexión sobre la acción supone el control de los propios procesos cognitivos y la capacidad de orientar estratégicamente los mismos hacia propósitos específicos. Cuando las restricciones estructurales de las teorías implícitas de un docente impiden dar respuesta adecuada a demandas del contexto de enseñanza, se puede producir una reestructuración de las teorías implícitas, mediante una reflexión consciente sobre las mismas. Esa reflexión sobre la práctica inicia un proceso de cambio conceptual que, hasta que se refleja en la actuación, puede afectar la coherencia entre pensamiento y la actuación. Al respecto, Carretero (1991:19), señala que "la mayoría de los docentes sabemos que desde que concebimos algo hasta que lo logramos llevar al terreno de la práctica, existe un largo camino que en muchos casos resulta difícil de transitar".

Carretero destaca la dificultad que implica para un docente cambiar sus teorías o prácticas cotidianas y señala la necesidad de que el docente visualice la modificación de su práctica como un crecimiento potencial y no como la superación de un problema o defecto en la misma. El proceso de cambio conceptual requiere de una base afectiva o de confianza para poder iniciarse.

9.-

Obra: "Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la Competencia profesional". Marcelo Andrés Saravia Gallardo, Páginas 36 de 144

<http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2342/tesissaravia.pdf.txt?sequence=3>

Página 170 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

En general, se considera que estos tipos de cuestionarios son Instrumentos

PROVINCIA Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Adversos  
Contra la Propiedad Intelectual - Lima



cuyos indicadores se valoran mediante escalas (tipo Likert, Diferencial Semántico, de estructura dicotómica, preguntas abiertas de corte cualitativo, etc.) (Villar, 1989; Such y otros, 1996; Ferrández y otros, 1996; Mateo, 2000; Gibbs, 2002; Tierno, 2002). Cada dimensión docente se evalúa a partir de una muestra de ítems que permiten hacer inferencias y, consecuentemente, las dimensiones en conjunto permiten inferir la calidad de la docencia, la *validez* y *fiabilidad* del cuestionario en gran parte se asegura en base de esta relación entre constructo-categoría- dimensión- indicador-items/preguntas. (Saravia Gallardo, 2004). El cuestionario ha sido ampliamente utilizado considerando la posición expectable del estudiante para analizar varios aspectos docentes (Marsh, 1983; *Student Evaluation of Educative Quality, SEEQ*), citado en Villa, (1993); Escudero, 1993; Tejedor, 1991; Bedggood & Pollard, 1999); llegando a ser por bastante tiempo la única fuente de evaluación del profesorado (Langsam & Dubois, 1996). Aunque para dar plena cuenta de la docencia es necesaria información provista por otras estrategias de evaluación superando con ello la visión simplista de la docencia (Rodríguez, 2004), por otro lado, se coincide en que su aplicación con fines formativos es más favorable y enriquecedora antes que con fines sumativos (Boullosa, 1989; Rodríguez, 1993; Meliá, 1993; Gregory, 1996; Gibbs, 1996; Hutchings, 1996; Bedggood & Pollard, 1999; Mateo, 2000; A.Q.U., 2001).

básicamente cuantitativos cuyo soporte teórico y metodológico propone evaluar principalmente la docencia (aspectos didácticos e interpersonales: claridad, organización, motivación, interacción, etc.) cuyos indicadores se valoran mediante escalas (tipo Likert, Diferencial Semántico, de estructura dicotómica, preguntas abiertas de corte cualitativo, etc.) (Villar, 1989; Such y otros, 1996; Ferrández y otros, 1996; Mateo, 2000; Gibbs, 2002; Tierno, 2002). Cada dimensión docente se evalúa a partir de una muestra de ítems que permiten hacer inferencias y, consecuentemente, las dimensiones en conjunto permiten inferir la calidad de la docencia, la *validez* y *fiabilidad* del cuestionario en gran parte se asegura en base de esta relación entre constructo-categoría- dimensión- indicador-items/preguntas. (Saravia Gallardo, 2004).

El cuestionario ha sido ampliamente utilizado considerando la posición expectable del estudiante para analizar varios aspectos docentes (Marsh, 1983; *Student Evaluation of Educative Quality, SEEQ*), citado en Villa, (1993); Escudero, 1993; Tejedor, 1991; Bedggood & Pollard, 1999); llegando a ser por bastante tiempo la única fuente de evaluación del profesorado (Langsam & Dubois, 1996). Aunque para dar plena cuenta de la docencia es necesaria información provista por otras estrategias de evaluación superando con ello la visión simplista de la docencia (Rodríguez, 2004), por otro lado, se coincide en que su aplicación con fines formativos es más favorable y enriquecedora antes que con fines sumativos (Boullosa, 1989; Rodríguez, 1993; Meliá, 1993; Gregory, 1996; Gibbs, 1996; Hutchings, 1996; Bedggood & Pollard, 1999; Mateo, 2000; A.Q.U., 2001).

David Tapia Sanzstevar  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Anticorrupción  
Cantuta, 10. Propiedad Intelectual - Lima



Obra: Ruben Edel Navarro - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf> - Ruben Edel Navarro, pagina 2 quinto y sexto parrafo y 3 primer parrafo

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un "nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico ", encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

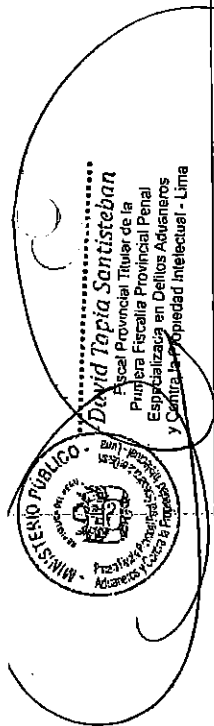
En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado " Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género " refieren que se necesita conocer qué variables inciden ó explican el nivel de

Página 116 Primer, segundo y tercer párrafo de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

La complejidad de la conceptualización del rendimiento académico pasa porque en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un "nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico", encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee, por sí misma, todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado "Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género" refieren que se necesita conocer qué variables inciden ó explican el nivel de



distribución de los aprendizajes los resultados de su investigación plantean que:

distribución de los aprendizajes. En esta perspectiva, los estudios relacionados con la eficacia educativa, han presentado una serie de variables que han relacionados (con diversos grados) un conjunto de factores o variables de entrada (Nivel socioeconómico, cociente intelectual, raza, entre otros) y variables de proceso (la escuela y el profesor) con el rendimiento académico.

Ruben Edel Navarro - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf> - Ruben Edel Navarro, Pagina 3 Cuarto parrafo

Página 117 tercer párrafo de la Tesis doctoral presentado por Cesar Acuña Peralta a la Universidad Complutense de Madrid.

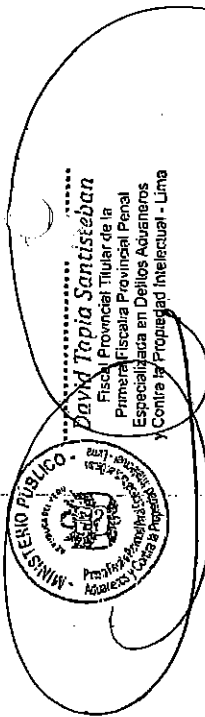
Sin embargo, en su estudio 'análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico', Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

En esta perspectiva, Cascón (2000) en su estudio "análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico", atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

"1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad" (Cascón,

a. Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades;

b. Por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en nuestros contextos y en la mayoría de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo, las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema



2000: 1-11).

considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.

Ruben Edel Navarro - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2  
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf> - Ruben Edel Navarro,

Página 116 Quinto párrafo de la Tesis doctoral presentado por Cesar Acuña Peralta a la Universidad Complutense de Madrid.

Página 3 Quinto y sexto párrafo

En contraste, el citado autor, en su estudio denominado 'predictores del rendimiento académico' concluye que "el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar".

Algunos estudios actuales plantean que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar. Así, la cantidad de variables que explicarían el rendimiento académico de los estudiantes se incrementa: la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual.

La cantidad de variables se incrementa, la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual.

11.-

Obra: "Investigación y docencia: Hacia una educación superior de calidad: Problemas y Perspectivas". páginas 2 y 3.

Guillermo Briones Aedo.

[www.uchile.cl/documentos/volumen-n2-n1-1999\\_61788\\_2.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/volumen-n2-n1-1999_61788_2.pdf)

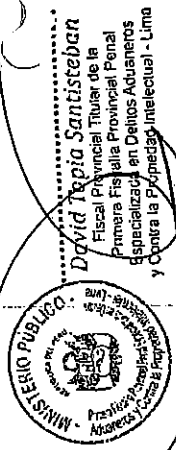
página 40 Ultimo párrafo a 42 Primer Párrafo de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

a. Conexión docencia - investigación en un mismo profesor.

1.- Argumentos en contra de la unión de investigación y docencia en un mismo profesor

Sobre esta unión se han formulado diversos argumentos, en la forma de modelos, para tratar de mostrar la

(...) Sobre esta unión se han formulado



diversos argumentos, en la forma de modelos, para tratar de mostrar la incompatibilidad de esa unión. Así, en el denominado modelo de la escasez de tiempo y compromiso se sostiene que debido al tiempo que disponen los profesores para desempeñar las tareas de investigación y docencia, como también la energía y el compromiso con cada uno de ellas impide que exista una correlación positiva. Diversas investigaciones empíricas realizadas dentro de este modelo encontraron una correlación negativa entre ambas actividades. Para dar un ejemplo, una de esas investigaciones encontró una correlación negativa de  $-0,427$  entre el tiempo dedicado a la investigación y el tiempo dedicado a la docencia en un grupo de profesores estudiados (3).

El modelo de la personalidad diferencial trabaja con la hipótesis según la cual no puede haber relación entre investigación y docencia en cuanto cada una de esas actividades demanda distintos atributos de personalidad: al profesor le agrada trabajar con grupos, trabajar con los alumnos en lugar de trabajar con ideas y teorías. En cambio el investigador prefiere trabajar solo, le da poca importancia a las distracciones y trabaja con ideas y su confrontación con los hechos.

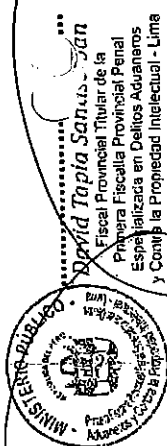
Un tercer modelo, el modelo de las recompensas divergentes niega que haya relación entre esas dos actividades académicas en cuanto cada una de ellas tiene sus propios sistemas de recompensas, diferentes entre sí (reconocimiento académico, satisfacción, etc.).

En el modelo de empresas diferentes se dice que los investigadores son valorizados por lo que descubren mientras que los profesores por la incitación que

incompatibilidad de esa unión. Así, en el denominado modelo de la escasez de tiempo y compromiso, se sostiene que debido al tiempo que disponen los profesores para desempeñar las tareas de investigación y docencia, como también la energía y el compromiso con cada uno de ellas impide que exista una correlación positiva. Diversas investigaciones empíricas realizadas dentro de este modelo encontraron una correlación negativa entre ambas actividades. Los trabajos como el de Veira (1983), Feldman (1987), Fernández Pérez (1989) y Aparicio (1991), reflejan el divorcio entre la investigación y la docencia. Estos autores encuentran bajas correlaciones entre las valoraciones que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de éstos. Este hecho se puede explicar en términos de tiempo dedicado a las diferentes tareas, dado que cuanto más tiempo dediquemos a actividades de investigación, menos nos quedará para las docentes. Y está claro que los profesores obtienen más rendimiento de las primeras, en un primer momento como necesidad de promoción docente estable y luego como una forma de conseguir prestigio profesional.

El modelo de la personalidad diferencial trabaja con la hipótesis según la cual no puede haber relación entre investigación y docencia en cuanto cada una de esas actividades demanda distintos atributos de personalidad: al profesor le agrada trabajar con grupos, trabajar con los alumnos en lugar de trabajar con ideas y teorías. En cambio el investigador prefiere trabajar solo, le da poca importancia a las distracciones y trabaja con ideas y su confrontación con los hechos.

Un tercer modelo, el modelo de las



pueden hacer en sus alumnos para comprometerse con la tarea de aprender (4).

En este campo de la correlación cero uno de los argumentos que se encuentra con alguna frecuencia sostiene que los programas de pregrado deberían liberarse de los intentos de ligar investigación y docencia de tal modo que esta última actividad, la docencia, pudiese concentrarse en atender las necesidades del estudiante como tal. Se agrega, por otros que la "docencia es tan compleja y variable que ninguna generalización desde la investigación es útil en los contextos y situaciones particulares en los cuales actúa el profesor" (Floden y Kliang, 1990) (5).

#### Argumentos a favor de la relación

Por el lado de los argumentos a favor del argumento que la investigación hecha por el profesor ayuda a mejorar su docencia sobresalen las conocidas posiciones de Stenhouse y de Elliot (6). Nosotros, por nuestra cuenta, que compartimos ese objetivo, le hemos expresado en la colección de textos denominada *Formación de Docentes en Investigación Educativa*, destinada a profesores de la educación básica y media de América Latina, editada por SECAB, Bogotá, (4 textos, tres ediciones) y en el artículo *¿Por qué formar a los profesores como investigadores?*

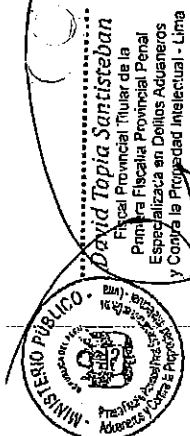
Además, con base en el testimonio de un gran número de profesores de la educación básica, media y universitaria que han realizado investigaciones se sostiene que tales profesores encuentran que el proceso de investigación es muy satisfactorio desde el punto de vista intelectual, que los resultados obtenidos les ayudan a comprender mejor su papel y a transformar sus prácticas en el aula (7).

recompensas divergentes niega que haya relación entre esas dos actividades académicas en cuanto cada una de ellas tiene sus propios sistemas de recompensas, diferentes entre sí (reconocimiento académico, satisfacción, etc.).

En el modelo de empresas diferentes, se dice que los investigadores son valorizados por lo que descubren mientras que los profesores por la incitación que pueden hacer en sus alumnos para comprometerse con la tarea de aprender.

En esta perspectiva de imposibilidad de conexión entre la docencia y la investigación en un mismo profesor, uno de los argumentos que se encuentra con alguna frecuencia sostiene que los programas de pregrado deberían liberarse de los intentos de ligar investigación y docencia de tal modo que esta última actividad, la docencia, pudiese concentrarse en atender las necesidades del estudiante como tal. Se agrega, por otros que la "docencia es tan compleja y variable que ninguna generalización desde la investigación es útil en los contextos y situaciones particulares en los cuales actúa el profesor" (Floden y Kliang, 1990). Asimismo, algunos plantean que generar conocimientos a través de la investigación exige altas competencias que pueden ser desarrolladas cuando existe no sólo vocación investigadora, sino además altos niveles de exigencia, en este sentido, se plantea que la Universidad debería orientarse a ser más profesionalizante que investigativa.

Por el lado de los argumentos a favor de que la investigación hecha por el profesor ayudara a mejorar la práctica docente, sobresalen las conocidas posiciones de Stenhouse y de Elliot. Además, con base en el testimonio de un gran número de





Todos los argumentos presentados son, precisamente, argumentos, vale decir, juicios que justificarían la conveniencia de unir en el profesor las actividades de investigaciones y docencia. Ahora vamos a ver qué dice la investigación empírica sobre esa relación

profesores de la educación básica, media y universitaria que han realizado investigaciones se sostiene que tales profesores encuentran que el proceso de investigación es muy satisfactorio desde el punto de vista intelectual, que los resultados obtenidos les ayudan a comprender mejor su papel y a transformar sus prácticas en el aula. Asimismo, de manera general se plantea que la docencia debe nutrirse de la investigación, lo mismo que la investigación se nutre de los conocimientos y experiencias investigativas. Se plantea que la docencia se nutre de la investigación lo mismo que la investigación nutre los conocimientos y experiencias investigativas de los alumnos y profesores, están ligadas a una práctica permanente y sistemática de investigar para hacer docencia. Todos los argumentos presentados son, precisamente, argumentos, vale decir, juicios que justificarían la conveniencia de unir en el profesor las actividades de investigaciones y docencia.

Paginas 6, 7, 8, 9 y 10 Artículo Investigación y docencia: Hacia una educación superior de calidad: Problemas y Perspectivas [www.uchile.cl/documentos/volumen-n2-n1-1999\\_61788\\_2.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/volumen-n2-n1-1999_61788_2.pdf)

Paginas 42, 43 Y 44 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

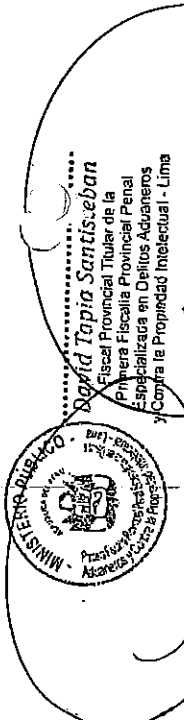
**Pagina 6**

**4. Efectividad de la docencia y definición del profesor efectivo.**

**b) Efectividad de la docencia y definición del profesor efectivo.**

Como dijimos al comienzo de este trabajo, la idea de vincular la docencia y la investigación en la persona del profesor se relaciona con la efectividad de la docencia, es decir, con el concepto de profesor efectivo.

La idea de vincular la docencia y la investigación en la persona del profesor se relaciona con la efectividad de la docencia, es decir, con el concepto de profesor efectivo. Sin pretender entrar en toda la amplitud del debate sobre el



Sin pretender entrar en toda la amplitud del debate sobre el concepto de profesor efectivo deseo poner de relieve en esta oportunidad que la efectividad el profesor no puede hacerse en términos abstractos, ideales o idealizados y menos en términos a-históricos. En términos específicos agregaría que la definición tradicional del profesor eficiente tiende a destacar la capacidad del profesor sólo en el traspaso a los alumnos de elementos intelectuales sin considerar valores morales, éticos y emocionales, como también esa definición tradicional tiende a ignorar el contexto económico-social dentro del cual el profesor desarrolla su labor, conocimiento situado.

Lo que queremos decir aquí es que la efectividad del profesor no es un concepto que defina al profesor aislado, sino que es un concepto relacional que debe tomar en cuenta las situaciones reales dentro de las cuales se desarrolla la docencia, entre las que sobresale la gran desigualdad que se da en grupos de la población en la distribución de los bienes materiales y culturales (...).

**Página 7**

(...) A las consideraciones anteriores hay que agregar otras dos temas de singular importancia. El primero llama la atención al hecho que un profesor puede ser muy eficiente en el traspaso de ciertos conocimientos a sus alumnos, pero eso no quiere decir que ese profesor ha entregado una enseñanza de calidad, que es el objetivo mayor que debe tratar de cumplir todo sistema educativo. En este campo toma especial significación la investigación y la evaluación curricular cuyos resultados deberían servir de base a la reestructuración curricular de los programas académicos.

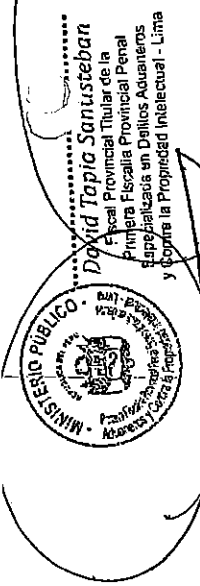
Otras consideraciones sobre la enseñanza

concepto de profesor efectivo deseo poner de relieve en esta oportunidad que la efectividad el profesor no puede hacerse en términos abstractos, ideales o idealizados y menos en términos a-históricos. En términos específicos agregaría que la definición tradicional del profesor eficiente tiende a destacar la capacidad del profesor sólo en el traspaso a los alumnos de elementos intelectuales sin considerar valores morales, éticos y emocionales, como también esa definición tradicional tiende a ignorar el contexto económico-social dentro del cual el profesor desarrolla su labor, conocimiento situado.

Lo que se quiere decir aquí es que la efectividad del profesor no es un concepto que defina al profesor aislado, sino que es un concepto relacional que debe tomar en cuenta las situaciones reales dentro de las cuales se desarrolla la docencia, entre las que sobresale la gran desigualdad que se da en grupos de la población en la distribución de los bienes materiales y culturales.

El profesor puede ser muy eficiente en el traspaso de ciertos conocimientos a sus alumnos, pero eso no quiere decir que ese profesor ha entregado una enseñanza de calidad, que es el objetivo mayor que debe tratar de cumplir todo sistema educativo. En este campo toma especial significación la investigación y la evaluación curricular cuyos resultados deberían servir de base a la reestructuración curricular de los programas académicos.

Otras consideraciones sobre la enseñanza efectiva y de calidad tiene que ver con



efectiva y de calidad tiene que ver con algunos de sus atributos y conductas académicos. Al respecto se pide : 1°) que el académico debe ser un especialista en la materia que enseña, pero, además, 2°) que también debe ser un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales de instrucción y , por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes. (..)

**Página 8**

(...) Habitualmente en el tratamiento de la investigación y la docencia universitaria se pone énfasis, como señalé antes, en la vinculación de esas dos funciones en la misma persona del profesor. Pero, en verdad, no es la única forma que puede tomar esa relación y, al respecto, es conveniente destacar otras importantes formas de la relación docencia-investigación, como las que señalamos a continuación.

1. Uso por el profesor en su docencia de resultados obtenidos por investigadores externos a la universidad .
2. Uso de resultados en su docencia de resultados obtenidos por investigadores de su propia universidad.
3. Uso de resultados de obtenidos por el trabajo conjunto del profesor con uno o más investigadores de su universidad (joint venture en investigación ).
4. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor individual o en trabajo conjunto con otros investigadores de su universidad .
5. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor con profesores de otros niveles de la educación ( básica y media ): Investigación cooperativa (...).

**Página 9 y 10**

(...) Estrategias para mejorar la relación docencia-investigación

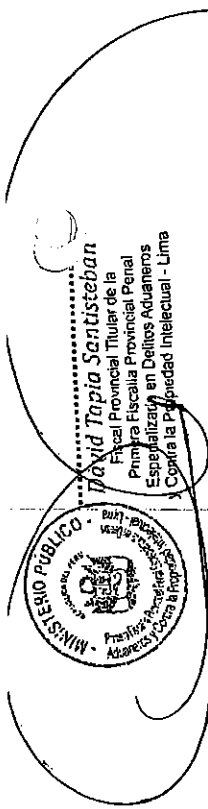
algunos de sus atributos y conductas académicos. Al respecto se pide : 1°) que el académico debe ser un especialista en la materia que enseña, pero, además, 2°) que también debe ser un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales de instrucción y , por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes.

c) **Otras** formas de la relación investigación y docencia.

Habitualmente en el tratamiento de la investigación y la docencia universitaria se pone énfasis, en la vinculación de esas dos funciones en la misma persona del profesor. Pero, en verdad, no es la única forma que puede tomar esa relación y, al respecto, es conveniente destacar otras importantes formas de la relación docencia- investigación, como las que señalamos a continuación:

1. Uso por el profesor en su docencia de resultados obtenidos por investigadores externos a la universidad.
2. Uso de resultados en su docencia de resultados obtenidos por investigadores de su propia universidad.
3. Uso de resultados de obtenidos por el trabajo conjunto del profesor con uno o más investigadores de su Universidad (joint venture en investigación).
4. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor individual o en trabajo conjunto con otros investigadores de su Universidad.
5. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor con profesores de otros niveles de la educación (básica y media): Investigación cooperativa.

d) Estrategias para mejorar la relación docencia-investigación.

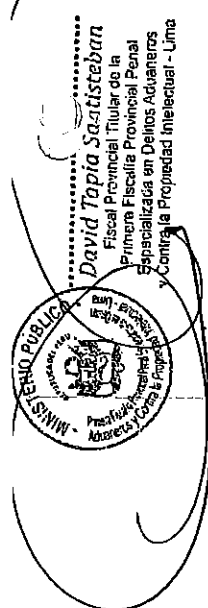


Si se reconoce como importantes las formas de vinculación entre la docencia y la investigación, justamente tomando en cuenta los resultados de investigación que muestran que esa relación es muy baja o nula, entonces las acciones que deben realizarse para lograr la utilización de la investigación por los profesores debe ser una meta que las universidades deben valorar y deben construir. Lo más importante, en definitiva, es que los resultados de las investigaciones que se realizan en la propia universidad o en otros centros lleguen al aula. Al respecto, pensamos en estrategias como las siguientes:

- 1) Elevar significativamente las competencias en metodología de la investigación del cuerpo de profesores universitarios mediante cursos y seminarios apropiados
- 2) Fomentar el uso de resultados de investigación en la docencia.
- 3) Fomentar en los profesores la publicación de artículos en revistas especializadas
- 4) Comprometer a los investigadores en actividades de docencia
- 5) Incorporar a los alumnos de determinados niveles a las actividades de investigación que se realizan en la universidad. En este tema debe tenerse muy en cuenta que de los actuales alumnos saldrán los futuros investigadores y, por lo mismo, una participación temprana en actividades investigativas puede significar también una socialización temprana en la carrera de un investigador.
- 6) Los profesores deberían formar equipos con investigadores de la universidad o de centros de investigación no-universitarios para investigar temas de importancia para las actividades académicas (investigación cooperativa).
- 7) Realizar investigaciones cooperativas con profesores de la educación preescolar, básica y media.
- 8) Publicar en la universidad una revista o

Si se reconoce como importantes las formas de vinculación entre la docencia y la investigación, justamente tomando en cuenta los resultados de investigación que muestran que esa relación es muy baja o nula, entonces las acciones que deben realizarse para lograr la utilización de la investigación por los profesores debe ser una meta que las universidades deben valorar y deben construir. Lo más importante, en definitiva, es que los resultados de las investigaciones que se realizan en la propia Universidad o en otros centros lleguen al aula. Se plantean algunas estrategias:

- 1.- Elevar significativamente las competencias en metodología de la investigación del cuerpo de profesores universitarios mediante cursos y seminarios apropiados.
- 2.- Fomentar el uso de resultados de investigación en la docencia.
- 3.- Fomentar en los profesores la publicación de artículos en revistas especializadas.
- 4.- Comprometer a los investigadores en actividades de docencia.
- 5.- Incorporar a los alumnos de determinados niveles a las actividades de investigación que se realizan en la Universidad. En este tema debe tenerse muy en cuenta que de los actuales alumnos saldrán los futuros investigadores y, por lo mismo, una participación temprana en actividades investigativas puede significar también una socialización temprana en la carrera de un investigador.
- 6.- Los profesores deberían formar equipos con investigadores de la Universidad o de centros de investigación no-universitarios para investigar temas de importancia para las actividades académicas (investigación cooperativa).
- 7.- Realizar investigaciones cooperativas con profesores de la educación preescolar, básica y media.
- 8.- Publicar en la Universidad una revista



boletín periódico en el cual se dé cuenta de investigaciones relevantes tanto para la docencia como para la investigación universitaria, nacionales e internacionales.

9) Los programas de doctorado, de los cuales proviene y debería provenir un número cada día un mayor de los profesores universitarios deberían considerar la incorporación de cursos de preparación para la docencia, es decir, cursos de teorías de la educación y de práctica docente.

10) En la medida de lo posible, los resultados de investigación deberían señalar explícitamente su relevancia para la práctica docente.

#### Problemas en la relación entre investigación y la docencia

Son problemas bastante conocidos, pero que conviene recordar en este Seminario:

1. Bajos recursos asignados para el desarrollo de la investigación universitaria.
2. Baja diseminación y utilización de resultados de la investigación social y educativa (11)
3. Insuficiente capacidad metodológica instalada en la universidad.
4. Baja producción investigativa
5. Falta pertinencia de la investigación realizada en la universidad para la docencia universitaria
6. Dificultad de traducir los resultados de investigación en prácticas docentes a nivel de la universidad, prácticas que son diferentes a las empleadas en la educación básica, campo en el cual se ha desarrollado la mayor parte de la investigación cognitiva.

Decía hace poco que el profesor universitario debe ser un especialista en la disciplina que enseña como también que debería serlo en la enseñanza del disciplina. Aquí hay un problema pues si bien podríamos afirmar que ha habido un desarrollo importante en la pedagogía

o boletín periódico en el cual se dé cuenta de investigaciones relevantes tanto para la docencia como para la investigación universitaria, nacional e internacional.

9.- Los programas de doctorado, de los cuales proviene y debería provenir un número cada día un mayor de los profesores universitarios deberían considerar la incorporación de cursos de preparación para la docencia, es decir, cursos de teorías de la educación y de práctica docente.

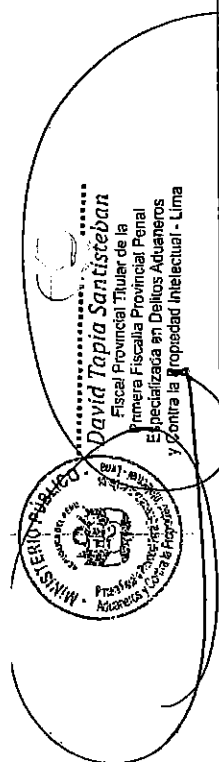
10.- En la medida de lo posible, los resultados de investigación deberían señalar explícitamente su relevancia para la práctica docente

#### d) Problemas en la relación entre investigación y la docencia

En el contexto de la Universidad se pueden reconocer algunos de los principales problemas:

- 1.- Bajos recursos asignados para el desarrollo de la investigación universitaria.
- 2.- Baja diseminación y utilización de resultados de la investigación social y educativa.
- 3.- Insuficiente capacidad metodológica instalada en la Universidad.
- 4.- Baja producción investigativa.
- 5.- Falta pertinencia de la investigación realizada en la Universidad para la docencia universitaria.
- 6.- Dificultad de traducir los resultados de investigación en prácticas docentes a nivel de la Universidad, prácticas que son diferentes a las empleadas en la educación básica, campo en el cual se ha desarrollado la mayor parte de la investigación cognitiva.

7.- Se ha desarrollado de manera importante la pedagogía aplicable en la educación preescolar, básica y media; sin embargo, lo mismo no sucede a nivel de la Universidad. Ni en la práctica ni en la



aplicable en la educación preescolar, básica y media, lo mismo no sucede a nivel de la universidad. Ni en la práctica ni en la teoría hay un desarrollo estructurado de una pedagogía universitaria. Esto a pesar del avance de las ciencias cognitivas y de experiencias valiosas en ese campo en Estados Unidos y Europa.

teoría hay un desarrollo estructurado de una pedagogía universitaria. Esto a pesar del avance de las ciencias cognitivas y de experiencias valiosas en ese campo en Estados Unidos y Europa.

12.-

Obra: Calidad Educativa en la Acreditación de programas de formación de Especistas y en la certificación profesional Pag. 3 a 6 . Rosa María Borrell Bentz  
[http://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/HSR\\_26\\_3.pdf](http://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/HSR_26_3.pdf)

Páginas 20 - 22 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

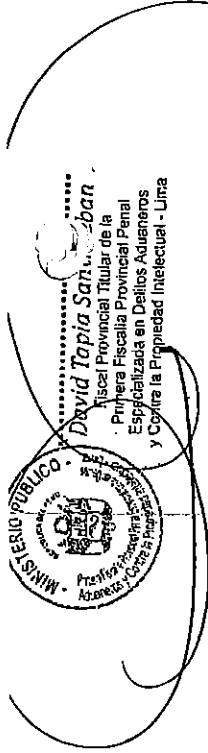
En una revisión de la expansión cuantitativa de esta década que hiciera la UNESCO, concluyen que "en muchos países se ha comprobado una discordancia entre la expansión cuantitativa de los sistemas y la eficacia de la acción educativa, y que enormes recursos financieros y humanos consagrados a desarrollar modelos escolares costosos, a menudo están lejos de haber dado los resultados que se esperaba de ellos" (6).

En este lapso de tiempo la UNESCO, concluye que: "en muchos países se ha comprobado una discordancia entre la expansión cuantitativa de los sistemas y la eficacia de la acción educativa, y que enormes recursos financieros y humanos consagrados a desarrollar modelos escolares, costosos a menudo, están lejos de haber dado los resultados que se esperaba de ellos".(Faure, 1987) Asimismo, en USA, surge el movimiento de rendimiento de cuentas- "accountability", como parte del "Movimiento de Escuelas Eficaces". Este movimiento nace relacionado al interés en la eficiencia, al fuerte liderazgo del director de la escuela, al clima escolar seguro, ordenado y disciplinado, al desarrollo de habilidades instructivas básicas, al rendimiento de los alumnos, a los objetivos instruccionales de la escuela y a los resultados altos tales como las mejores puntuaciones en los exámenes.

En esta misma década, en EUA surge el movimiento de rendimiento de cuentas *accountability*, como parte del "Movimiento de Escuelas Eficaces". Este movimiento que nace en relación al interés en la eficiencia, apostó al fuerte liderazgo del director de la escuela, al clima escolar seguro, ordenado y disciplinado, al desarrollo de habilidades instructivas básicas, al rendimiento de los alumnos, a los objetivos instruccionales de la escuela y a los resultados altos tales como las mejores puntuaciones en los exámenes.

Como una de las referencias importantes acerca de los desarrollos y estado de los sistemas educativos en relación con la calidad educativa, se

Los informes nacionales sobre el estado



m83

del sistema educativo, se mostraron claramente pesimistas acerca de la posibilidad de la escuela de compensar los efectos de la procedencia social y los déficits lingüísticos y culturales de los sujetos provocando un cambio cualitativo en su conducta y condición social. El trabajo de Coleman: "Equality of Educational Opportunity" sobre la influencia de las escuelas en los resultados de los estudiantes, muestra otros indicadores como predictores del rendimiento académico de los alumnos, tales como los antecedentes familiares, la clase social, la influencia de su entorno y de la tradición, así como la localización de la vivienda (rural vs. urbano).

A partir del Informe Coleman se inicia una nueva etapa en la investigación educativa para demostrar la eficiencia de las escuelas y los factores determinantes que inciden en la "calidad" de un centro educativo, lo que permite ver que los primeros modelos de proceso-producto son la base para la generación de los sistemas dimensionales, donde se identifican factores contextuales y escolares como determinantes de la eficacia de los centros. Así, en la primera etapa del movimiento, surgió el "modelo de 5 factores" que identificaba las variables de mayor correlación con la eficacia escolar: el liderazgo del director y la atención que presta a la institución; las grandes expectativas de los profesores sobre los alumnos; el énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas; el control continuo del progreso del alumno, y el clima ordenado y seguro en el centro.

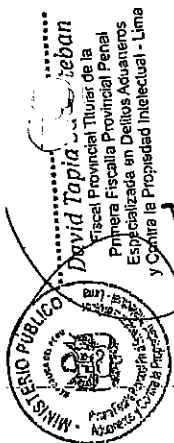
Pese a los aportes posteriores realizados en la década de los años ochenta y principios de los noventa, sobre nuevos sistemas de indicadores como un nuevo modo de establecer una teoría implícita acerca de la eficacia escolar, el

menciona el trabajo de Coleman: "Equality of Educational Opportunity" sobre la influencia de las escuelas en los resultados de los estudiantes; muestra otros indicadores como predictores del rendimiento académico de los alumnos, tales como el "background" familiar, la clase social, la influencia de su entorno y de la tradición, así como la localización de la vivienda (rural vs. urbano). El informe se mostró claramente pesimista acerca de la posibilidad de la escuela de compensar los efectos de la procedencia social y los déficits lingüísticos y culturales de los sujetos, provocando un cambio cualitativo en su conducta y condición social.

Con el informe Coleman (1966), se inicia una nueva etapa en la investigación educativa para demostrar la eficiencia de las escuelas y los factores determinantes que inciden en la "calidad" de un centro educativo, lo que permite ver que los primeros modelos de proceso-producto son la base para la generación de los sistemas dimensionales, donde se identifican factores contextuales y escolares como determinantes de la eficacia de los centros. Así, en la primera etapa del movimiento, surgió el "modelo de 5 factores" que identificaba las variables de mayor correlación con la eficacia escolar:

- a) El liderazgo del director y la atención que presta a la institución;
- b) Las grandes expectativas de los profesores sobre los alumnos;
- c) El énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas;
- d) El control continuo del progreso del alumno; y el clima ordenado y seguro en el centro.

Pese a los aportes posteriores realizados en la década de los 80 y principios de los 90, sobre nuevos sistemas de indicadores



movimiento de escuelas eficaces "no ha tenido el éxito esperado en la transformación de la escuela"... "el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja" (7).

Independientemente del éxito o fracaso del Movimiento de Escuelas Eficaces, el dato más relevante es que a partir de los años setenta comienza a resurgir un interés marcado por la calidad. Pero es en los años ochenta, con la restricción económica y la maximización de la rentabilidad donde toma fuerza la necesidad de luchar por la calidad, surgiendo como el epicentro del discurso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación de la administración Reagan en EUA, la cual realiza planteamientos específicos sobre este tema en 1983 (8).

Refiriéndose al documento que hiciera esta Comisión para la Excelencia de la Educación, titulado "Una Nación en Peligro", que plantea que la baja calidad de la educación norteamericana es una debilidad estratégica y una de las causas principales de la desventaja en la competencia tecnológica y productiva con el Japón, Daniel Filmus considera que "es un buen ejemplo de la preocupación universal que existe sobre esta problemática" (9).

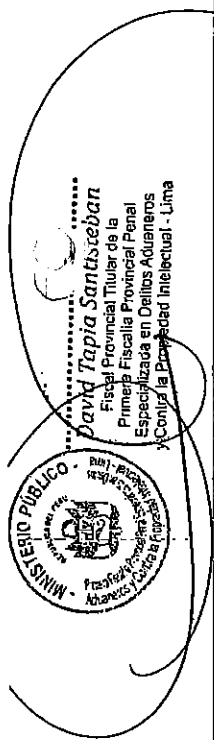
Detrás de este marcado interés por la calidad está la competencia entre los países y la necesidad de una educación altamente calificada para tener mejores trabajadores, lo que expresa en gran medida la readecuación de la relación entre la economía y la educación. En esta nueva dimensión, no se trata sólo de

como un nuevo modo de establecer una teoría implícita acerca de la eficacia escolar, el movimiento de escuelas eficaces "no ha tenido el éxito esperado en la transformación de la escuela"... "el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja" (Cano, 1998).

Independientemente del éxito o fracaso del movimiento de "escuelas eficaces", el dato más relevante es que a partir de los años 70 comienza a resurgir un interés marcado por la calidad. Pero es en los años 80, con la restricción económica y la maximización de la rentabilidad donde toma fuerza la necesidad de luchar por la calidad, surgiendo como el epicentro del discurso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación de la administración Reagan en USA, la cual formula planteamientos específicos sobre este tema, en 1983.

Detrás de este marcado interés por la calidad está la competencia entre los países y la necesidad de una educación altamente calificada para tener mejores trabajadores, lo que expresa en gran medida la readecuación de la relación entre la economía y la educación. En esta nueva dimensión, no se trata sólo de mejorar la calidad de la formación universitaria o técnica, sino de introducir criterios de eficiencia y de adecuación en la formación de niveles más amplios de la población. Desde el punto de vista del empleo, los menos preparados quedarán inexorablemente fuera de la posibilidad de encontrar trabajo.

Más aún, la creciente internacionalización del mercado de formación y de la movilidad laboral hace que la competencia





mejorar la calidad de la formación universitaria o técnica, sino de introducir criterios de eficiencia y de adecuación en la formación de niveles más amplios de la población. Desde el punto de vista del empleo, los menos preparados quedarán inexorablemente fuera de la posibilidad de encontrar un trabajo. Más aún, la creciente internacionalización del mercado de formación y de la movilidad laboral, hacen que la competencia entre ciudadanos de diferentes países por un determinado puesto de trabajo tienda a aumentar con el tiempo, con la repercusión sobre la calidad exigible a cualquier nivel educativo, especialmente a la educación superior. De igual manera afectaría a la mano de obra menos calificada en el sentido de mayor precarización.

Por otra parte, se evidencia una conexión entre la perspectiva global y la dimensión individual o de calidad de vida, ya que "el proceso mediante el cual los individuos adquieren sus competencias y sus cualificaciones se advierte cada vez más como un factor determinante de su autonomía y su prosperidad" (10).

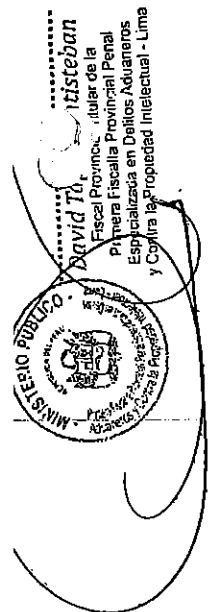
Finalmente, también en la década de los ochenta, comienzan a aparecer con mucha fuerza en el mundo occidental las propuestas y experiencias de control de calidad total, derivadas fundamentalmente de las experiencias desarrolladas por los japoneses en el nivel de los servicios en décadas anteriores que implica: la calidad de las actividades de toda la organización; la prevención de errores; la clasificación de los factores de calidad; la necesidad de centrarse en el cliente, y el desarrollo de diversas técnicas agrupadas bajo la denominación de "Sistema de Mejora Continua", lo que se ha venido en llamar "Gestión de la Calidad Total" (11,12).

entre ciudadanos de diferentes países por un determinado puesto de trabajo tienda a aumentar con el tiempo, con la repercusión sobre la calidad exigible a cualquier nivel educativo, especialmente a la educación superior. De igual manera afectaría a la mano de obra menos calificada en el sentido de una mayor precarización.

Por otra parte, se evidencia una conexión entre la perspectiva global y la dimensión individual o de calidad de vida, ya que el proceso mediante el cual los individuos adquieren sus competencias y sus cualificaciones se advierte cada vez más como un factor determinante de su autonomía y su prosperidad.

En la década de los ochenta comienzan a aparecer con mucha fuerza en el mundo occidental las propuestas y experiencias de Control de Calidad Total, derivadas fundamentalmente de las experiencias desarrolladas por los japoneses en el nivel de los servicios en décadas anteriores que implica: la calidad de las actividades de toda la organización; la prevención de errores; la clasificación de los factores de calidad; la necesidad de centrarse en el cliente y el desarrollo de diversas técnicas agrupadas bajo la denominación de "Sistema de Mejora Continua", lo que se ha venido en llamar "Gestión de la Calidad Total".

Estas experiencias comienzan a ser consideradas además en el ámbito educacional desde dos perspectivas bien diferenciadas: desde el ámbito de la gestión administrativa e institucional de centros educativos y desde el ámbito de la gestión pedagógica. La primera tendencia es la que en los últimos tiempos está adquiriendo mayor atención por parte de los Ministerios de Educación de nuestros países. Sin embargo existen algunos autores que



Estas experiencias comienzan a ser consideradas además en el ámbito educacional desde dos perspectivas bien diferenciadas: desde el ámbito de la gestión de centros educativos y desde el ámbito académico, siendo que la primera se ha adoptado mayoritariamente, especialmente en las instituciones de educación superior, donde las actividades de trabajo administrativo adquieren una gran importancia. En la educación superior, donde las actividades de trabajo administrativo adquieren una gran importancia.


En conclusión, podemos decir que la tendencia general de búsqueda de calidad en la educación hasta los años setenta ha estado fuertemente influenciada por un modelo de análisis e investigación educacional basado en el producto o rendimiento de los alumnos; a partir del movimiento de "escuelas eficaces" se incorporan otras variables relacionadas con el contexto social de referencia de la institución educativa. En los años ochenta se observan experiencias relacionadas con otras variables que miran más los procesos académicos, de gestión y de evaluación del desempeño laboral, y en los años noventa se observan enfoques de calidad educacional que incorporan tanto elementos del producto como elementos del proceso educativo.

consideran que lo más relevante es la gestión pedagógica, que es lo que en última instancia permitiría alcanzar los propósitos de formación de las instituciones educativas.

En los últimos años, se observa que la evaluación de la calidad de las instituciones educativas, son cada vez más importantes como una de las formas para elevar la calidad de éstas. En este sentido, se plantean diferentes modelos de evaluación de las instituciones educativas, que pasan por presentar un conjunto de indicadores que pretenden medir las características consideradas más relevantes y compararlas con estándares de calidad que tienden a ser de alcance internacional. Estos procesos de evaluación que buscan el mejoramiento continuo de la calidad educativa, se plantean como conducentes a la acreditación de las instituciones educativas; sin embargo, debemos señalar que en nuestro contexto latinoamericano, estas perspectivas se encuentran en sus procesos iniciales con resultados parciales en la mayoría de experiencias.

En conclusión, la tendencia general de búsqueda de calidad en la educación hasta los años 70 ha estado fuertemente influenciada por un modelo de análisis e investigación educacional basado en el producto o rendimiento de los alumnos; a partir del movimiento de "escuelas eficaces" se incorporan otras variables relacionadas con el contexto social de referencia de la institución educativa. En los años 80 se observan experiencias relacionadas con otras variables que atienden más los procesos académicos, de gestión y de evaluación del desempeño laboral y en los años 90 se advierten enfoques de calidad educativa que incorporan tanto elementos del producto

David Topía Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



como elementos del proceso educativo. En el presente siglo la tendencia es considerar además, a los procesos de evaluación y/o autoevaluación de la calidad en la perspectiva de lograr la acreditación del nivel de calidad de las instituciones educativas, teniendo en cuenta los factores que surgen de los análisis contextuales de la sociedad, desde diferentes perspectivas como las denominadas, sociedad del conocimiento, sociedad de la información y la sociedad post capitalista.

Paginas 11 y 12 del artículo Calidad Educativa en la Acreditación de programas de formación de Especialistas y en la certificación profesional. Rosa María Borrell Bentz Pag. 3 a 6 [http://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/HSR\\_26\\_3.pdf](http://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/HSR_26_3.pdf)

Pagina 23 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

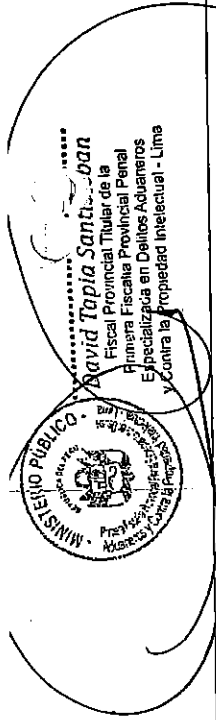
b. Entendimientos acerca de la calidad en educación

b.1 Algunas definiciones actuales acerca de calidad

Una definición que podría ajustarse a esta posición es la de Bernillón y Cerruti, (1989) quienes consideran que "la calidad consiste en hacer bien el trabajo desde el principio; responder a las necesidades de los usuarios; administrar óptimamente; actuar con coherencia; un proceso o modo de hacer; satisfacer al cliente; disfrutar con el trabajo y ofrecer lo mejor de uno mismo; reducir costos inútiles; evitar fallos; ser más eficaz/ eficiente/ productivo"... O la de Escámez, (1988), "la calidad se centra en el proceso y en el producto, son elementos de una misma realidad, ya que el proceso se caracteriza en su calidad por el producto que consigue, y el producto es la consecuencia del

Una definición que podría ajustarse a esta posición es la de Bernillón y Cerruti, (1989) quienes consideran que, "La calidad consiste en: hacer bien el trabajo desde el principio; responder a las necesidades de los usuarios; administrar óptimamente; actuar con coherencia; un proceso o modo de hacer; satisfacer al cliente; disfrutar con el trabajo y ofrecer lo mejor de uno mismo; reducir costos inútiles; evitar fallos; ser mas eficaz/ eficiente/ productivo"...

Escámez, afirma (1988): "La calidad se centra en el proceso y en el producto, ambos son elementos de una misma realidad, ya que el proceso se caracteriza,



proceso que desarrolla" (23).

En este sentido, la hipótesis de la Orden es que "las relaciones entre distintos elementos del contexto, el proceso y el producto de la educación son la característica común de las diversas manifestaciones educativas de calidad. Por tanto, la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizaría por la interrelación entre tres elementos: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia (24).

en su calidad, por el producto que consigue y el producto es la consecuencia del proceso que desarrolla".

De la Orden (1998), plantea que las relaciones entre distintos elementos del contexto, el proceso y el producto de la educación son la característica común de las diversas manifestaciones educativas de calidad. Por tanto, la calidad de la educación estaría dada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizaría por la interrelación entre tres elementos: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia".

13.-

Obra: de Formación Permanente del Profesorado universitario de Psicopedagogía de Valladolid y necesidad de innovación didáctica de Lourdes Castro Sánchez y Pedro Herrero García, Revista de la Asociación Universitaria del profesorado de Valladolid (278/279)

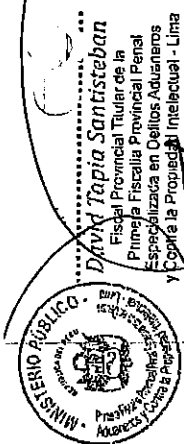
<http://www.aufop.com/aufop/uploaded/files/articulos/1224328024.pdf>

Quando hablamos del profesor de Universidad lo hacemos, comúnmente, como un profesional experto dentro de un campo de conocimiento; sin embargo, recibe el mismo tratamiento que cualquiera de los otros docentes en los distintos niveles educativos; de hecho, todos ellos son denominados genéricamente "profesores". Esta circunstancia refleja que algo tienen en común en el desempeño de sus funciones, ya que se "dedican profesionalmente a educar a otros, ayudar a otros en su promoción humana. Contribuyen a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se

Paginas 45 y 46 Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

### 1.2.3 Función docente del profesor universitario

Quando hablamos del profesor de Universidad lo hacemos, comúnmente, como un profesional experto dentro de un campo de conocimiento; sin embargo, recibe el mismo tratamiento que cualquiera de los otros docentes en los distintos niveles educativos; de hecho, todos ellos son denominados genéricamente "profesores". Esta circunstancia refleja que algo tienen en común en el desempeño de sus funciones, ya que se "dedican profesionalmente a educar a otros, ayudar a otros en su promoción humana. Contribuyen a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura"



integre en el desarrollo de la cultura" (BLAT Y MARÍN, 1980, p.32).

Pero por desempeñar su función docente dentro del marco de la Educación Superior, el profesor universitario tiene una actuación específica que se traduce en la triple misión de educar, formar y realizar investigaciones (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998). Éstas se concretan entre otras en:

- Formar titulados universitarios altamente cualificados y ciudadanos responsables.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente (...) formando ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.

A su vez el M.E.C. (1992) indica que la enseñanza universitaria presupone el dominio de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser transmitidos críticamente. Por lo tanto, ésta debe estar enfocada a que los alumnos adquieran una progresiva autonomía en su formación y se desenvuelvan en el ámbito científico y profesional de su especialidad. Esto implica que los profesores universitarios deben integrar coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación; todo ello sin perder de vista que la elaboración del conocimiento se lleva a cabo de forma compartida y activa, tanto por los profesores como por los alumnos.

El artículo 9 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior corrobora esa idea proponiendo un modelo de enseñanza universitaria centrado en el estudiante, que potencie la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios

(BLAT Y MARÍN, 1980, p.32).

Pero por desempeñar su función docente dentro del marco de la Educación Superior, el profesor universitario tiene una actuación específica que se traduce en la triple misión de educar, formar y realizar investigaciones (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998). Éstas se concretan entre otras en:

- Formar titulados universitarios altamente cualificados y ciudadanos responsables.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente (...) formando ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.

A su vez el M.E.C. (1992) indica que la enseñanza universitaria presupone el dominio de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser transmitidos críticamente. Por lo tanto, ésta debe estar enfocada a que los alumnos adquieran una progresiva autonomía en su formación y se desenvuelvan en el ámbito científico y profesional de su especialidad. Esto implica que los profesores universitarios deben integrar coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación; todo ello sin perder de vista que la elaboración del conocimiento se lleva a cabo de forma compartida y activa, tanto por los profesores como por los alumnos.

El artículo 9 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior corrobora esa idea proponiendo un modelo de enseñanza universitaria centrado en el estudiante, que potencie la renovación de los

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Adversivos  
Contra la Propiedad Intelectual - Lima



de transmisión del saber, así como un análisis creativo y crítico de la realidad. Una labor profesional que precisa de una capacitación adecuada y actualizada del personal docente.

Ahora cabe preguntarse, ¿qué perfil profesional debe perseguirse?, ¿qué entendemos por "buen profesor"?. A lo largo de la historia de la educación se han intentado delimitar las funciones del profesor para tratar de definir con ellas el prototipo de educador. Así, existen una serie de funciones más o menos reconocidas y consensuadas asociadas a su figura en el ámbito universitario que delimitan su campo de actuación profesional, por lo que se podría decir que su profesionalidad está ligada al cumplimiento de esas funciones. Según De Juan et al, 1991, pp.245 -253 los profesores universitarios deben desempeñar de forma prioritaria:

- a) La función docente-educativa, entendida como la acción de formar y entrenar a los alumnos en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con su especialidad.
- b) La función investigadora: publicaciones, estudios, proyectos, tesis doctorales, ponencias, etc.
- c) La función de gestión dedicada a la organización, administración y control de recursos materiales y personales del sistema universitario.
- d) La función profesional: conjunto de actividades resultantes de poseer una especialización que, de forma privada o pública, se ejerce por demanda de la población.

contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, así como un análisis creativo y crítico de la realidad. Una labor profesional que precisa de una capacitación adecuada y actualizada del personal docente.

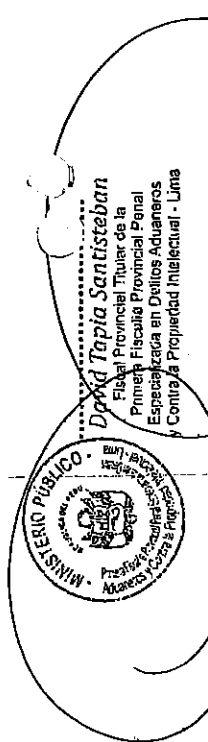
Ahora cabe preguntarse, ¿qué perfil profesional debe perseguirse?, ¿qué entendemos por "buen profesor"?. A lo largo de la historia de la educación se han intentado delimitar las funciones del profesor para tratar de definir con ellas el prototipo de educador. Así, existen una serie de funciones más o menos reconocidas y consensuadas asociadas a su figura en el ámbito universitario que delimitan su campo de actuación profesional, por lo que se podría decir que su profesionalidad está ligada al cumplimiento de esas funciones. Según De Juan et al, 1991, los profesores universitarios deben desempeñar de forma prioritaria:

- La función docente-educativa, entendida como la acción de formar y entrenar a los alumnos en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con su especialidad.
- La función investigadora: publicaciones, estudios, proyectos, tesis doctorales, ponencias, etc.
- La función de gestión dedicada a la organización, administración y control de recursos materiales y personales del sistema universitario.
- La función profesional: conjunto de actividades resultantes de poseer una especialización que, de forma privada o pública, se ejerce por demanda de la población.

14.-

Obra: "La Didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad" H. Damaris Díaz

Páginas 139 a 143 Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid



793

[http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224326868.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326868.pdf)

La enseñanza en el nivel universitario es una práctica que requiere con urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social. Es decir, debe ser considerada como un «campo de estudio» que demanda mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas para que como «práctica» pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, políticas, científicas y técnicas del nuevo siglo y, fundamentalmente, incidir en la calidad de profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio. Como tarea profesional, esta enseñanza más que en ningún otro nivel educativo, debe estar precedida por un conjunto de concepciones, reflexiones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de elementos y procesos que inciden en el desarrollo integral de la futura población profesional y en la construcción de la ciencia, la tecnología, y en consecuencia, apunta hacia las reconstrucciones sociales. Esta teleología contextual y prospectiva de la enseñanza, exige ser y realizarse como un proceso científico, dialéctico-dialogístico, crítico y evaluable.

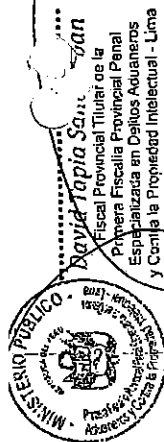
La enseñanza es, según FLÓREZ (1994), el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber. Además, es una tarea compleja desde la cual se vigorizan procesos relevantes tales como la humanización, socialización, profesionalización y desarrollo personal.

titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

### 3.3 Enseñanza en el nivel universitario.

Siguiendo los planteamientos de Díaz, Dámaris (1999), se presentan algunas referencias teóricas para la enseñanza en el nivel universitario, considerando que ésta es una práctica que requiere con urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social. Es decir, debe ser considerada como un «campo de estudio» que demanda mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas para que como «práctica» pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, políticas, científicas y técnicas del nuevo siglo y, fundamentalmente, incidir en la calidad de profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio. Como tarea profesional, esta enseñanza más que en ningún otro nivel educativo, debe estar precedida por un conjunto de concepciones, reflexiones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de elementos y procesos que inciden en el desarrollo integral de la futura población profesional y en la construcción de la ciencia, la tecnología, y en consecuencia, apunta hacia las reconstrucciones sociales. Esta teleología contextual y prospectiva de la enseñanza, exige ser y realizarse como un proceso científico, dialéctico, dialogístico, crítico y evaluable.

La enseñanza es, según FLÓREZ (1994), el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber. Además, es una tarea compleja desde la cual se vigorizan procesos relevantes tales como la humanización, socialización,



En cualquiera de los niveles del sistema educativo implica, entre otros aspectos, considerar las intencionalidades del plan de estudios, la ecología del aula de clase, los procesos cognitivos del alumno, los recursos de la enseñanza, el tipo de sociedad que se espera ayudar a construir, el saber del profesor y sus modos de aplicarlo en cada contexto.

Sobre cada uno de estos aspectos abundan discusiones y proposiciones orientadas hacia la excelencia de ese proceso. *Todos ellos pertenecen a la Didáctica como la ciencia imprescindible para orientar la praxis del enseñante y que, además, cualifica su actuación.* Sin embargo, generalmente, la Didáctica no es reconocida como ciencia aún por los propios docentes, muchas veces es relegada y la mayoría de las veces, diseminada en espacios o parcelas de conocimiento, sin que aún logre las urgentes sistematizaciones provenientes de las conjunciones entre teoría y práctica. Pocos docentes la asumen como una totalidad necesaria para explicar el ser, el saber hacer y el cómo hacerse docente.

Por estas imprecisiones epistemológicas, ocurre que gran parte del hacer del docente universitario se realiza sin esos marcos didácticos indispensables para conducir, explicar, organizar y evaluar las intencionalidades de su complejo trabajo de aula.

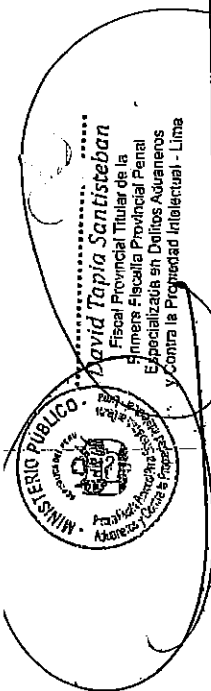
Pero, ¿qué es didáctica? Conviene empezar a hacer precisiones epistemológicas y conceptuales más allá de las barreras del positivismo. En principio, debe quedar claro que tiene un campo de estudio específico: la enseñanza, además, con métodos de investigación muy particulares y con técnicas, procedimientos, estrategias y recursos de aplicación en el aula de clase y fuera de ella; acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, con las particularidades socio-cognitivas de

profesionalización y desarrollo personal. En cualquiera de los niveles del sistema educativo implica, entre otros aspectos, considerar las intencionalidades del plan de estudios, la ecología del aula de clase, los procesos cognitivos del alumno, los recursos de la enseñanza, el tipo de sociedad que se espera ayudar a construir, el saber del profesor y sus modos de aplicarlo en cada contexto.

Sobre cada uno de estos aspectos abundan discusiones y proposiciones orientadas hacia la excelencia de ese proceso. *Todos ellos pertenecen a la Didáctica como la ciencia imprescindible para orientar la praxis del enseñante y que, además, cualifica su actuación.* Sin embargo, generalmente, la Didáctica no es reconocida como ciencia aún por los propios docentes, muchas veces es relegada y la mayoría de las veces, diseminada en espacios o parcelas de conocimiento, sin que aún logre las urgentes sistematizaciones provenientes de las conjunciones entre teoría y práctica. Pocos docentes la asumen como una totalidad necesaria para explicar el ser, el saber hacer y el cómo hacerse docente.

Por estas imprecisiones epistemológicas, ocurre que gran parte del hacer del docente universitario se realiza sin esos marcos didácticos indispensables para conducir, explicar, organizar y evaluar las intencionalidades de su complejo trabajo de aula.

Pero, ¿qué es didáctica? Conviene empezar a hacer precisiones epistemológicas y conceptuales más allá de las barreras del positivismo. En principio, debe quedar claro que tiene un campo de estudio específico: la enseñanza, además, con métodos de investigación muy particulares y con técnicas, procedimientos, estrategias y recursos de aplicación en el aula de clase y fuera de





795

alumno y con las intencionalidades socio-políticas de cada plan de estudios.

Por las imprecisiones epistemológicas muchos autores se refieren a ella a partir de su objeto de estudio y la denominan «teoría de la enseñanza», «teoría de los medios de enseñanza», «teoría de los métodos de enseñanza», «teoría instruccional» y, muy pocos, se ubican dentro de un sólo cuerpo teórico que dé explicaciones de todo lo que ocurre y afecte al proceso del aula. La profesora ALICIA DE CAMILLONI y otras (1994) de Argentina, interesadas en estas discusiones ratifican: *«La didáctica es la teoría de la enseñanza heredera y deudora de otras disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento»* p. 27.

Es pertinente recordar que el positivismo como paradigma lineal y objetivo para abordar el conocimiento, impregnó con sus debilidades en la forma en cómo los docentes entendieron que debían trabajar el conocimiento. También la tecnocracia centró la Didáctica en el uso de los medios, lo que incidió no solamente en descuidar los procesos de humanización y formación; sino que evitó el desarrollo pleno de una Ciencia que por esencia debía ocuparse de lo cualitativo, lo trascendente, lo significativo y relevante de un aula de clase: el hombre y sus ilimitadas potencialidades y compromisos. Para el momento actual, parte de los problemas que debe superar la didáctica, es desligarse de la influencia positivista, reduccionista, dispersadora y objetiva ya que su principal sentido es intervenir para crear opciones en función del desarrollo integral del futuro profesional y de la sociedad, y ninguna de esas tareas pueden encerrarse en patrones simplistas, cuantificables, homologadores y transferibles a todos los contextos.

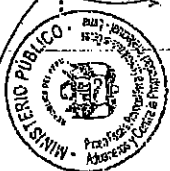
ella; acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, con las particularidades socio-cognitivas del alumno y con las intencionalidades socio-políticas de cada plan de estudios.

Por las imprecisiones epistemológicas muchos autores se refieren a ella a partir de su objeto de estudio y la denominan «teoría de la enseñanza», «teoría de los medios de enseñanza», «teoría de los métodos de enseñanza», «teoría instruccional» y, muy pocos, se ubican dentro de un sólo cuerpo teórico que dé explicaciones de todo lo que ocurre y afecte al proceso del aula. La profesora Alicia De Camilloni y otras de Argentina (1994), interesadas en estas discusiones ratifican: *«La didáctica es la teoría de la enseñanza heredera y deudora de otras disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento»*.

Es pertinente recordar que el positivismo como paradigma lineal y objetivo para abordar el conocimiento, impregnó con sus debilidades en la forma en cómo los docentes entendieron que debían trabajar el conocimiento. También la tecnocracia centró la Didáctica en el uso de los medios, lo que incidió no solamente en descuidar los procesos de humanización y formación; sino que evitó el desarrollo pleno de una Ciencia que por esencia debía ocuparse de lo cualitativo, lo trascendente, lo significativo y relevante de un aula de clase: el hombre y sus ilimitadas potencialidades y compromisos.

Para el momento actual, parte de los problemas que debe superar la didáctica, es desligarse de la influencia positivista, reduccionista, dispersadora y objetiva ya que su principal sentido es intervenir para crear opciones en función del desarrollo integral del futuro profesional y de la

David Tapia Santistevan  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



La ausencia de una «ciencia didáctica» vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores. Ausencia percibida y denunciada permanentemente por sus destinatarios: el alumnado. Y puede explicarse a partir de cuatro actitudes del docente y de las propias universidades:

- Existen ciertas reticencias del propio profesorado universitario para reconocerla como piso teórico de envergadura y para comprender que para enseñar no basta con saber la asignatura.
- Persiste un descuido investigador por parte de quienes tienen a la enseñanza por profesión.
- Poca reflexión y divulgación didáctica en este ámbito.
- Escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico.

La carencia de una Didáctica Universitaria como teoría-práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo.

Esta ausencia de la didáctica como teoría global y como práctica de la enseñanza, justifica gran parte de los cuestionamientos que se le hacen al ser, hacer y evaluar del docente en el aula y, más aún, a los resultados de su trabajo, específicamente porque las políticas educativas, fines de la educación, desafíos del contexto y los modernos planteamientos curriculares no logran

sociedad, y ninguna de esas tareas pueden encerrarse en patrones simplistas, cuantificables, homologadores y transferibles a todos los contextos.

La ausencia de una «ciencia didáctica» vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores. Ausencia percibida y denunciada permanentemente por sus destinatarios: el alumnado. Y puede explicarse a partir de cuatro actitudes del docente y de las propias universidades:

- Existen ciertas reticencias del propio profesorado universitario para reconocerla como piso teórico de envergadura y para comprender que para enseñar no basta con saber la asignatura.
- Persiste un descuido investigador por parte de quienes tienen a la enseñanza por profesión.
- Poca reflexión y divulgación didáctica en este ámbito.
- Escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico.

La carencia de una Didáctica Universitaria como teoría-práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo.

Esta ausencia de la didáctica como teoría global y como práctica de la enseñanza, justifica gran parte de los cuestionamientos que se le hacen al ser, hacer y evaluar del docente en el aula y, más aún, a los resultados de su trabajo,

David Tapia Santibañán  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Adversivos  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



297

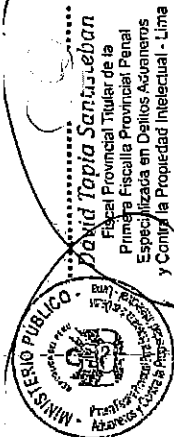
materializarlos en el aula de clase con el éxito esperado.

El problema de las inconsistencias epistemológicas, teóricas, metodológicas e investigadoras en torno a la Didáctica Universitaria se agudiza porque en las propias Escuelas de Educación comprometidas con la formación didáctica de la nueva generación de Docentes, no hay cultura del debate epistemológico y hay poca valoración de la teoría como referencia indispensable para explicar los fenómenos sociales y para investigar sobre marcos definidos. Sus efectos son fáciles de comprobar si investigáramos la vinculación entre el discurso docente y su hacer en el aula. La hipótesis sería «La mayoría de los docentes formadores de docentes no constituyen «modelo didáctico» para los alumnos, quienes no logran desarrollar conexiones entre lo que ven con la información verbal que reciben». Aunque existen movimientos para mejorar la calidad de la Educación Superior y en muchas Universidades se han concretado Programas de Actualización Pedagógica o Didáctica, inclusive Maestrías; los énfasis se han sesgado hacia los aspectos técnicos-políticos o administrativos de la Docencia o hacia aspectos muy específicos. Existen evidencias de que en muchos programas, la Didáctica como Ciencia básica del Docente, no está presente ni para conocerla ni para reinterpretarla a la luz de los nuevos desafíos. Más aún, muchos procesos de enseñanza niegan la didáctica, siguen siendo instrumentistas, se realizan sin marcos teóricos o con marcos teóricos ya superados; inclusive, los principios o criterios didácticos en cuanto a planificación, evaluación y seguimiento también están ausentes en los propios desarrollos de algunas Maestrías o Especializaciones.

Conceptuación de la didáctica

específicamente porque las políticas educativas, fines de la educación, desafíos del contexto y los modernos planteamientos curriculares no logran materializarlos en el aula de clase con el éxito esperado.

El problema de las inconsistencias epistemológicas, teóricas, metodológicas e investigadoras en torno a la Didáctica Universitaria se agudiza porque en las propias Escuelas de Educación comprometidas con la formación didáctica de la nueva generación de Docentes, no hay cultura del debate epistemológico y hay poca valoración de la teoría como referencia indispensable para explicar los fenómenos sociales y para investigar sobre marcos definidos. Sus efectos son fáciles de comprobar si investigáramos la vinculación entre el discurso docente y su hacer en el aula. La hipótesis sería «La mayoría de los docentes formadores de docentes no constituyen «modelo didáctico» para los alumnos, quienes no logran desarrollar conexiones entre lo que ven con la información verbal que reciben». Aunque existen movimientos para mejorar la calidad de la Educación Superior y en muchas Universidades se han concretado Programas de Actualización Pedagógica o Didáctica, inclusive Maestrías; los énfasis se han sesgado hacia los aspectos técnicos-políticos o administrativos de la Docencia o hacia aspectos muy específicos. Existen evidencias de que en muchos programas, la Didáctica como Ciencia básica del Docente, no está presente ni para conocerla ni para reinterpretarla a la luz de los nuevos desafíos. Más aún, muchos procesos de enseñanza niegan la didáctica, siguen siendo instrumentistas, se realizan sin marcos teóricos o con marcos teóricos ya superados; inclusive, los principios o criterios didácticos en cuanto a planificación, evaluación y seguimiento también están ausentes en los propios desarrollos de algunas Maestrías o



Conviene recordar que la didáctica es una disciplina que ha experimentado igual que las demás ciencias sociales los avatares de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas. En principio, porque algunos autores no han logrado su delimitación como campo de conocimiento, y otros autores han hecho cabalgar sus objetivos con los de la pedagogía.

Por otra parte, una gran población de los enseñantes la ignoran, pues insisten en mantener su hacer en el aula como un proceso intuitivo, sin reflexión, de carácter transmisor, rutinario, al margen de los compromisos con la totalidad del hombre y de la sociedad y, más aún, sin investigación de los efectos de su propia actuación como enseñante.

Parte del debate contemporáneo sobre la concepción de la didáctica radica cuando se define a partir de su generalidad o a partir de sus especializaciones.

La didáctica general puede definirse como la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional y sistemática y como la estrategia expedita para lograr la formación del hombre.

En la enseñanza convergen varios procesos, dimensiones e intencionalidades explicadas por diversas disciplinas; formar y enseñar al hombre implica entre otros, asumir el debate antropológico, ético, ontológico y axiológico. Además, incluye atender responsable y científicamente el desarrollo de sus potencialidades, entre ellas, pensamiento, inteligencia y creatividad, sin olvidar la inserción y realización de ese hombre en su universo sociocultural. Esta didáctica general es un *marco explicativo interdisciplinario indispensable*, pues confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalidad y carácter científico al acto educativo en cualquier nivel y en

Especializaciones.

### 3.3.1 Entendimiento acerca de la didáctica universitaria

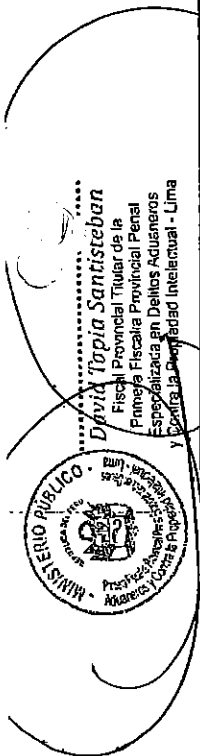
Conviene recordar que la didáctica es una disciplina que ha experimentado igual que las demás ciencias sociales los avatares de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas. En principio, porque algunos autores no han logrado su delimitación como campo de conocimiento, y otros autores han hecho cabalgar sus objetivos con los de la pedagogía.

Por otra parte, una gran población de los enseñantes la ignoran, pues insisten en mantener su hacer en el aula como un proceso intuitivo, sin reflexión, de carácter transmisor, rutinario, al margen de los compromisos con la totalidad del hombre y de la sociedad y, más aún, sin investigación de los efectos de su propia actuación como enseñante.

Parte del debate contemporáneo sobre la concepción de la didáctica radica cuando se define a partir de su generalidad o a partir de sus especializaciones.

La didáctica general puede definirse como la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional y sistemática y como la estrategia expedita para lograr la formación del hombre.

En la enseñanza convergen varios procesos, dimensiones e intencionalidades explicadas por diversas disciplinas; formar y enseñar al hombre implica entre otros, asumir el debate antropológico, ético, ontológico y axiológico. Además, incluye atender responsable y científicamente el desarrollo de sus potencialidades, entre ellas, pensamiento, inteligencia y creatividad, sin olvidar la inserción y realización de ese hombre en su universo sociocultural. Esta didáctica general es un



cualquier disciplina Vasco (1990), ayuda a puntualizar el objeto de la didáctica cuando expresa: *«Considero a la didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza»* p.109

Las didácticas especiales son campos específicos para explicar lo relativo a la enseñanza de cada ciencia en particular o de un nivel educativo, sin que se pierdan las intencionalidades formativas con la totalidad del alumno y el compromiso político e ideológico del proceso de enseñar. Sin duda, las didácticas especiales han logrado mayor desarrollo en los últimos tiempos, de tal forma, que abundan investigadores de la enseñanza de las distintas disciplinas o niveles. De allí, los encuentros, textos o informes sobre la Didáctica de las Matemáticas, de la Geografía, del Preescolar, etc.

Ambos escenarios de la didáctica, el general o el especial, exigen a cada docente el desarrollo de su pensamiento crítico, auto-crítico y reflexivo y asumirse como un científico que fundamentándose en bases teóricas amplias e interdisciplinarias, asuman la hermenéutica y la investigación-acción para superar la informalidad, lo intuitivo, lo informativo, y lo exclusivamente tecnológico. Precisamente, fue a partir de Stenhouse (1993), que se ha propuesto que se asuma la investigación como base indispensable para perfeccionar la enseñanza, bajo dos condiciones:

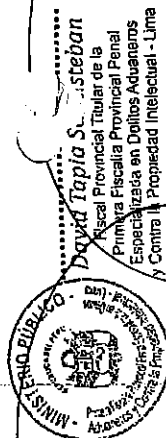
1. El currículum a su cargo es una hipótesis para comprobar en el aula.
2. Para describir los procesos, resultados, interacciones y demás elementos del aula, para que el mismo docente modifique su práctica y logre su propio desarrollo.

*marco explicativo interdisciplinario indispensable*, pues confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalidad y carácter científico al acto educativo en cualquier nivel y en cualquier disciplina Vasco (1990), ayuda a puntualizar el objeto de la didáctica cuando expresa: *«Considero a la didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza»*

Las didácticas especiales son campos específicos para explicar lo relativo a la enseñanza de cada ciencia en particular o de un nivel educativo, sin que se pierdan las intencionalidades formativas con la totalidad del alumno y el compromiso político e ideológico del proceso de enseñar. Sin duda, las didácticas especiales han logrado mayor desarrollo en los últimos tiempos, de tal forma, que abundan investigadores de la enseñanza de las distintas disciplinas o niveles. De allí, los encuentros, textos o informes sobre la Didáctica de las Matemáticas, de la Geografía, del Preescolar, etc.

Ambos escenarios de la didáctica, el general o el especial, exigen a cada docente el desarrollo de su pensamiento crítico, auto-crítico y reflexivo y asumirse como un científico que fundamentándose en bases teóricas amplias e interdisciplinarias, asuman la hermenéutica y la investigación-acción para superar la informalidad, lo intuitivo, lo informativo, y lo exclusivamente tecnológico. Precisamente, fue a partir de Stenhouse (1993), que se ha propuesto que se asuma la investigación como base indispensable para perfeccionar la enseñanza, bajo dos condiciones:

1. El currículum a su cargo es una hipótesis para comprobar en el aula.



De este modo, el enriquecimiento, el aumento de la calidad, no será privativo de unos pocos o de una decisión oficial. Por el contrario, resulta prioritario y oportuno revisar sus alcances, investigarla y promoverla como una ciencia desde la cual todos los docentes pueden experimentar y conquistar las mejores formas de organizar la enseñanza y buscar sus mejores efectos.

A partir de estas reflexiones, la Didáctica Universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político.

Para avanzar en su comprensión corresponde puntualizar algunas pautas:

1. Existe consenso en reconocer que «los conocimientos» constituyen la variable más importante en el desarrollo científico y tecnológico y los puntos de referencias para las nuevas formas de organización social presentes y futuras.
2. La enseñanza universitaria es la más comprometida con la producción, divulgación y aplicación de «los conocimientos»
3. La intencionalidad, métodos, medios, espacios y recursos que utilice la Universidad para trabajar «el conocimiento» demostrará su vigencia histórica y su capacidad para reorientar sus opciones didácticas o trabajo en el aula en función del desarrollo de la ciencia y de las reconstrucciones socioculturales del nuevo milenio.
4. La enseñanza universitaria no es una práctica aislada y con objetivos inmediatos como parecen asumir una gran parte del profesorado.
5. La enseñanza universitaria es un proceso complejo que implica: un enseñante calificado; alumnos socialmente

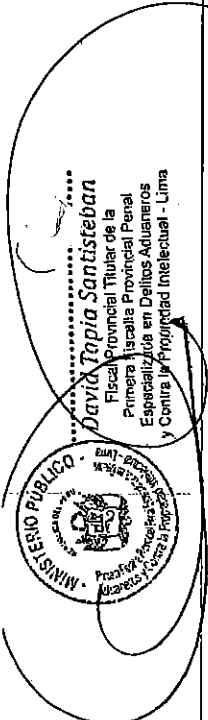
2. Para describir los procesos, resultados, interacciones y demás elementos del aula, para que el mismo docente modifique su práctica y logre su propio desarrollo.

De este modo, el enriquecimiento, el aumento de la calidad, no será privativo de unos pocos o de una decisión oficial. Por el contrario, resulta prioritario y oportuno revisar sus alcances, investigarla y promoverla como una ciencia desde la cual todos los docentes pueden experimentar y conquistar las mejores formas de organizar la enseñanza y buscar sus mejores efectos.

A partir de estas reflexiones, la Didáctica Universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político.

Para avanzar en su comprensión corresponde puntualizar algunas pautas:

1. Existe consenso en reconocer que «los conocimientos» constituyen la variable más importante en el desarrollo científico y tecnológico y los puntos de referencias para las nuevas formas de organización social presentes y futuras.
2. La enseñanza universitaria es la más comprometida con la producción, divulgación y aplicación de «los conocimientos»
3. La intencionalidad, métodos, medios, espacios y recursos que utilice la Universidad para trabajar «el conocimiento», demostrará su vigencia histórica y su capacidad para reorientar sus opciones didácticas o trabajo en el aula en función del desarrollo de la ciencia y de las reconstrucciones socioculturales del nuevo milenio.
4. La enseñanza universitaria no es una



comprometidos y con inteligencias potenciales; aprendizajes como experiencias significativas en cada alumno; contenidos temáticos, de procedimientos y actitudes apropiados tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico y; la puesta en marcha de currículos contextuados y en permanente revisión.

Estas pautas remiten a la atención integral del docente considerado "protagonista principal" del acontecer del aula, así lo califica PÉREZ GÓMEZ (1990), cuando afirma que «el docente es el recurso didáctico más importante» (37) y STENHOUSE lo eleva a la categoría de investigador en el aula.

A partir de las teorías constructivistas, se busca una mayor calidad de los aprendizajes. Ellas promueven al alumno como un ser activo frente al conocimiento. Abundan experiencias en el aula a partir de estas teorías, las cuales han incidido en cambiar el concepto y los estilos de enseñanza, el rol del docente, las intencionalidades del aula y con ello, la necesidad de fortalecer la Didáctica como teoría de la enseñanza.

Principalmente, el desarrollo de aprendizajes significativos, por descubrimiento y por asimilación, el cambio conceptual, el desarrollo del potencial intelectual mediante el uso de las estrategias de aprendizaje y las interacciones con el ambiente, forman parte de los retos que debe asumir la Didáctica Universitaria para emprender un nuevo camino en el diseño de la Enseñanza Superior.

### Campos de la didáctica universitaria

Asumimos como campos aquellos «objetos de estudio» vinculados al aula y que deben ser explicados desde una perspectiva formativa, para garantizar unidad y coherencia a todo el esfuerzo del aula

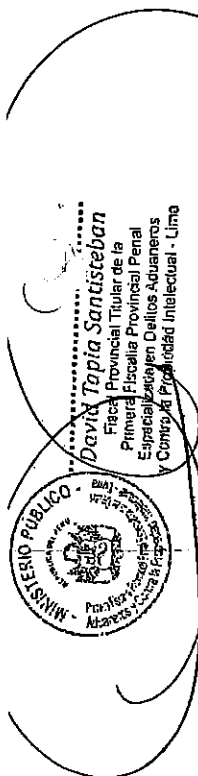
práctica aislada y con objetivos inmediatos como parecen asumir una gran parte del profesorado.

5. La enseñanza universitaria es un proceso complejo que implica: un enseñante calificado; alumnos socialmente comprometidos y con inteligencias potenciales; aprendizajes como experiencias significativas en cada alumno; contenidos temáticos, de procedimientos y actitudes apropiados tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico y; la puesta en marcha de currículas contextuados y en permanente revisión.

Estas pautas remiten a la atención integral del docente considerado "protagonista principal" del acontecer del aula, así lo califica PÉREZ GÓMEZ (1990), cuando afirma que «el docente es el recurso didáctico más importante» y STENHOUSE lo eleva a la categoría de investigador en el aula.

A partir de las teorías constructivistas, se busca una mayor calidad de los aprendizajes. Ellas promueven al alumno como un ser activo frente al conocimiento. Abundan experiencias en el aula a partir de estas teorías, las cuales han incidido en cambiar el concepto y los estilos de enseñanza, el rol del docente, las intencionalidades del aula y con ello, la necesidad de fortalecer la Didáctica como teoría de la enseñanza.

Principalmente, el desarrollo de aprendizajes significativos, por descubrimiento y por asimilación, el cambio conceptual, el desarrollo del potencial intelectual mediante el uso de las estrategias de aprendizaje y las interacciones con el ambiente, forman parte de los retos que debe asumir la Didáctica Universitaria para emprender un nuevo camino en el diseño de la Enseñanza Superior.



universitaria. Entre esos campos se destacan: la enseñanza universitaria como la función primordial, la formación del profesorado, la dinámica socio-cultural del aula, el ambiente universitario, la investigación didáctica, la producción y usos de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes y la planificación de todo el proceso didáctico. Cada uno de estos campos ameritan explicaciones interdisciplinarias y deben formar parte de las preocupaciones y del «saber didáctico» del profesorado

### 3.3.2 Campos de la didáctica universitaria

Asumimos como campos aquellos «objetos de estudio» vinculados al aula y que deben ser explicados desde una perspectiva formativa, para garantizar unidad y coherencia a todo el esfuerzo del aula universitaria. Entre esos campos se destacan: la enseñanza universitaria como la función primordial, la formación del profesorado, la dinámica socio-cultural del aula, el ambiente universitario, la investigación didáctica, la producción y usos de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes y la planificación de todo el proceso didáctico. Cada uno de estos campos ameritan explicaciones interdisciplinarias y deben formar parte de las preocupaciones y del «saber didáctico» del profesorado.

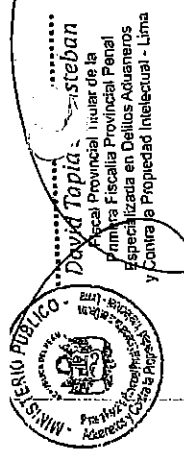
15.-

Obra: "Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago" de Miguel Andrade G., Christian Miranda J. e Irma Freixas, todos doctores. Pag, 9.  
[http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=612&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=612&Itemid=8)

Pagina 116 Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

El Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor (1978) ahora desde una perspectiva del alumno, define

El Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor (1978) ahora desde una perspectiva del alumno, define el Rendimiento como la capacidad





el Rendimiento como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Himmel (1985) ha definido el Rendimiento Escolar o Efectividad Escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio.

Este tipo de Rendimiento Académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985). Para Heran y Villarroel (1987, p.10) el Rendimiento Académico se define en forma operativa y tácita afirmando que "el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos".

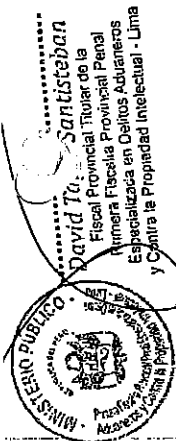
En cambio Gardner (1994) ha puesto de manifiesto el problema que han tenido que afrontar todas las sociedades modernas al momento de resolver el problema educativo; esto es, supeditar sus propias opciones al mundo del desarrollo y la industrialización de la sociedad. Esto ha significado que cualquiera que sea el tipo de sociedad, ha tenido que adaptarse a formas tradicionales de transmisión del conocimiento, y por ende, a los criterios restringidos de evaluación y de aceptación de rendimiento por parte de los alumnos. Postula en su defecto, actuación, logros, proyectos contextualizados, significativos y auténticos, derivados de instrucciones diferenciadas.

Ahora, la inteligencia escolar es un tema relativo a nuestro estudio en la medida que da cuenta de la operacionalización del concepto de Inteligencia en relación con el Rendimiento Escolar y con el fin de explicar, en parte, las diferencias en él. Bravo (1990, p.68) ha dado la siguiente

respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos. Himmel (1985), ha definido el Rendimiento como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Este tipo de Rendimiento Académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985).

Algunos estudios actuales plantean que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar. Así, la cantidad de variables que explicarían el rendimiento académico de los estudiantes se incrementa: la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual.

En este sentido, Gardner (1994) ha puesto de manifiesto el problema que han tenido que afrontar todas las sociedades modernas al momento de resolver el problema educativo; esto es, supeditar sus propias opciones al mundo del desarrollo y la industrialización de la sociedad. Esto ha significado que cualquiera que sea el tipo de sociedad, ha tenido que adaptarse a formas tradicionales de transmisión del conocimiento, y por ende, a los criterios restringidos de evaluación y de aceptación de rendimiento por parte de los alumnos. Postula en su defecto, actuación, logros, proyectos contextualizados, significativos y auténticos, derivados de instrucciones diferenciadas. Ahora, la inteligencia escolar es un tema relativo a nuestro estudio en la medida que da cuenta de la



definición de inteligencia escolar: " es el conjunto de habilidades cognitivas y verbales que procesan, integran y organizan el aprendizaje y toda la experiencia escolar y lo van relacionando con los aprendizajes y experiencias anteriores, por medio de la codificación y categorización de sus contenidos, de modo de permitir la aplicación a situaciones nuevas". Es decir, es una capacidad de asimilar la experiencia y la enseñanza de la vida escolar y aplicarla a situaciones nuevas, que incluso pueden estar fuera del ámbito escolar.

operacionalización del concepto de Inteligencia en relación con el Rendimiento Escolar y con el fin de explicar, en parte, diferencias.

Bravo (1990, p.68) ha dado la siguiente definición de inteligencia escolar: "*es el conjunto de habilidades cognitivas y verbales que procesan, integran y organizan el aprendizaje y toda la experiencia escolar y lo van relacionando con los aprendizajes y experiencias anteriores, por medio de la codificación y categorización de sus contenidos, de modo de permitir la aplicación a situaciones nuevas*". Es decir, es una capacidad de asimilar la experiencia y la enseñanza de la vida académica y aplicarla a situaciones nuevas, que incluso pueden estar fuera del ámbito académico.

16.-

Obra: "Interacción alumno - profesor"  
de Francis Rietveldt

<http://www.monografias.com/trabajos7/inal/inal.shtml>

[frariet@hotmail.com](mailto:frariet@hotmail.com)

### 1. Introducción

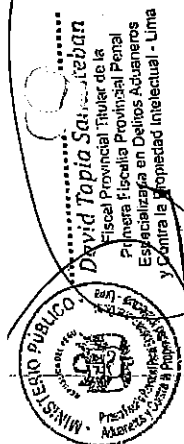
Reflexionar sobre la manera como nos relacionamos con nuestros alumnos es un tema muy interesante y pertinente en los actuales momentos que se intentan cambios en todos los aspectos de la humanidad, especialmente en lo que a educación se refiere.

Los estudios sobre la interacción se iniciaron a partir de las investigaciones proceso-producto que se interesaban en las caracterización de los profesores, su actuación y personalidad. Por ejemplo con respecto a la eficacia de los docentes se encuentran los trabajos de Ryan en la década de los años sesenta, López

Páginas 133 al 135 Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

Reflexionar sobre la manera como nos relacionamos con nuestros alumnos es un tema muy interesante y pertinente en los actuales momentos que se intentan cambios en todos los aspectos de la humanidad especialmente, en lo que a educación se refiere.

Los estudios sobre la interacción se iniciaron a partir de las investigaciones proceso-producto que se interesaban en la caracterización de los profesores, su actuación y personalidad. Por ejemplo, con respecto a la eficacia de los docentes se encuentran los trabajos de Ryan en la década de los años sesenta, López



Herrería (1993) y Rivas (1996); de hecho, ninguna de las investigaciones de los autores nombrados anteriormente, aportó evidencias sobre que características en particular debían tener los profesores eficaces, tampoco señalaron algún comportamiento específico.

En relación a la acción del docente, se encuentran los trabajos de Medley, famoso por la revisión exhaustiva de doscientos ochenta y nueve (289) investigaciones entre los años cincuenta y sesenta, y quien determinó que no se puede afirmar que un mismo comportamiento del docente con alumnos diferentes obtengan iguales resultados.

Se han establecido "relaciones causales entre determinadas características del profesor y la consecución de buenos resultados por parte de los alumnos, sin prestar atención a lo que ocurre realmente entre unos y otros en la situación educativa" (Coll y Solé, 1995,p.316) En este sentido, el citado autor opina que en esas instituciones no se ha tomado en cuenta la interacción que se establece entre los actores, es decir alumnos y profesores, en consecuencia los aportes de esos estudios en cuanto a lo que ocurre en las aulas y su metodología pueden ser caracterizados como escasos. Por consiguiente los investigadores se dedicaron a estudiar lo que realmente ocurre en los salones de clases. Es a partir del inicio de los años sesenta que se le da mayor importancia a las investigaciones sobre las interacciones.

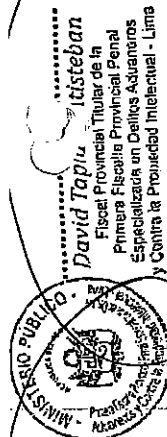
En la revisión de la literatura respecto a este tópico destacan los muy conocidos trabajos de Flanders, en los años setenta, dentro de la corriente identificada: análisis de interacción. En la actualidad continúa vigente el interés en investigar no sólo la interacción entre alumno-profesor sino también en el proceso mismo de interacción.

Herrería (1993) y Rivas (1996); de hecho, ninguna de las investigaciones de los autores nombrados anteriormente, aportó evidencias sobre que características en particular debían tener los profesores eficaces, tampoco señalaron algún comportamiento específico.

En relación a la acción del docente, se encuentran los trabajos de Medley, famoso por la revisión exhaustiva de doscientos ochenta y nueve (289) investigaciones entre los años cincuenta y sesenta, quien determinó que no se puede afirmar que un mismo comportamiento del docente con alumnos diferentes obtengan iguales resultados.

Se han establecido "relaciones causales entre determinadas características del profesor y la consecución de buenos resultados por parte de los alumnos, sin prestar atención a lo que ocurre realmente entre unos y otros en la situación educativa" (Coll y Solé, 1995,p.316). En este sentido, el citado autor opina que en esas instituciones no se ha tomado en cuenta la interacción que se establece entre los actores, es decir alumnos y profesores, en consecuencia los aportes de esos estudios en cuanto a lo que ocurre en las aulas y su metodología pueden ser caracterizados como escasos. Por consiguiente, los investigadores se dedicaron a estudiar lo que realmente ocurre en los salones de clases. Es a partir del inicio de los años sesenta que se le da mayor importancia a las investigaciones sobre las interacciones.

En la revisión de la literatura respecto a este tópico destacan los conocidos trabajos de Flanders, en los años setenta, dentro de la corriente identificada: análisis de interacción. En la actualidad continúa vigente el interés en investigar no sólo la interacción entre alumno-profesor sino, también, en el proceso



A partir de enfoques teóricos como el de enseñanza no directiva de Carl Rogers (1975) quien concede a las relaciones interpersonales un lugar destacado para el logro del aprendizaje, así como la aparición del constructivismo, (corriente constituida por la convergencia de varios enfoques psicológicos: el psicogenético de Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la sociocultural de Vygotsky) se pone de relieve la importancia de una buena relación entre docentes y discentes, fundamentada en los postulados que sostienen que el conocimiento proviene de las interacciones de los individuos .Schunk (1997)

Una vez hechas estas consideraciones teóricas iniciemos la reflexión preguntándonos ¿ que se entiende por interacción?

De acuerdo al diccionario, se define como la acción recíproca que se ejerce entre los agentes. Ubicándonos en el contexto educativo los agentes obviamente serían el docente y los alumnos. Moreno (1995) aporta otra definición y la conceptualiza como las acciones verbales o no que se producen entre dos o mas personas relacionadas entre sí. Se observa que ambas definiciones lejos de rechazarse se complementan. Trasladándonos al aula de clases, podemos afirmar con base a la experiencia, que la forma de interacción más ampliamente utilizada es la comunicación oral.

La comunicación es un aspecto fundamental en la vida del ser humano, a tal punto, que ha sido considerada como la necesidad más básica además de la supervivencia física (Ribeiro, 1996). Ella está presente en todos los aspectos del hombre, siendo esencial para muchas profesiones (Zacharis,1993:14), especialmente en la de educador.

En el proceso educativo, la comunicación constituye parte importante,

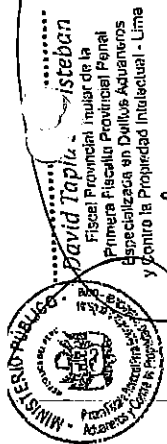
mismo de interacción.

A partir de enfoques teóricos como el de enseñanza no directiva de Carl Rogers (1975), quien concede a las relaciones interpersonales un lugar destacado para el logro del aprendizaje, así como la aparición del constructivismo, (corriente constituida por la convergencia de varios enfoques psicológicos: el psicogenético de Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la sociocultural de Vygotsky, entre otros fundamentos), se pone de relieve la importancia de una buena relación entre docentes y discentes, fundamentada en los postulados que sostienen que el conocimiento proviene de las interacciones de los individuos .Schunk (1997).

Hechas estas consideraciones teóricas iniciemos la reflexión preguntándonos ¿qué se entiende por interacción?

De acuerdo al diccionario, se define como la acción recíproca que se ejerce entre los agentes. Ubicándonos en el contexto educativo los agentes obviamente serían el docente y los alumnos. Moreno (1995), aporta otra definición y la conceptualiza como las acciones verbales o no, que se producen entre dos o más personas relacionadas entre sí. Se observa que ambas definiciones lejos de rechazarse se complementan. Trasladándonos al aula de clases, podemos afirmar con base a la experiencia, que la forma de interacción más ampliamente utilizada es la comunicación oral.

La comunicación es un aspecto fundamental en la vida del ser humano, a tal punto, que ha sido considerada como la necesidad básica, además, de la supervivencia física (Ribeiro, 1996). Ella está presente en todos los aspectos del hombre, siendo esencial para muchas profesiones (Zacharis, 1993),



primordialmente en esta época en que el sistema de instrucción para propiciar el conocimiento, necesita que surjan entre los docentes y sus alumnos, relaciones interactivas (Rietveldt, 1998: 56)

Las relaciones interactivas docente-alumno se producirán de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva recíproca. Por esta razón, merece especial atención la consideración de la comunicación como parte de los elementos básicos que permiten entender los procesos de interacción alumno-profesor.

En el aula de clases, los contextos de interacción se construyen en la medida en que tanto alumnos como profesores van participando e interactuando conjuntamente, es decir, van poniéndose de acuerdo en cuanto a la forma de participación que les corresponde.

El salón de clases constituye un espacio donde la comunicación se establece bajo una serie de reglas cuyo cumplimiento hace posible que alumnos y profesores puedan comunicarse recíprocamente. Se hace necesario entonces, conocer los sistemas de comunicación en que se debe funcionar para reflexionar y perfeccionar ese proceso comunicativo en la práctica educativa.

En la comunicación de las aulas de clase se producen características muy particulares que las diferencian de otras situaciones comunicacionales (Coll y Solé, 1995). Si nos ubicamos en un ambiente de clases tradicional, que todos hemos experimentado, caracterizado por el empleo de las clases magistrales y un discurso control, se destacan los rasgos siguientes:

El docente es quien habla la mayor parte del tiempo, lo que trae como consecuencia que el alumno no disponga de espacio de tiempo para su participación y asuma generalmente, una actitud pasiva.

especialmente en la de educador. En el proceso educativo, la comunicación constituye parte importante, primordialmente en esta época en que el sistema de instrucción para propiciar el conocimiento, necesita que surjan entre los docentes y sus alumnos, relaciones interactivas (Rietveldt, 1998)

Las relaciones interactivas docente-alumno se producirán de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva recíproca. Por esta razón, merece especial atención la consideración de la comunicación como parte de los elementos básicos que permiten entender los procesos de interacción alumno-profesor.

En el aula de clases, los contextos de interacción se construyen en la medida en que tanto alumnos como profesores van participando e interactuando conjuntamente, es decir, van poniéndose de acuerdo en cuanto a la forma de participación que les corresponde. El salón de clases constituye un espacio donde la comunicación se establece bajo una serie de reglas cuyo cumplimiento hace posible que alumnos y profesores puedan comunicarse recíprocamente. Se hace necesario, entonces, conocer los sistemas de comunicación en que se debe funcionar para reflexionar y perfeccionar ese proceso comunicativo en la práctica educativa.

En la comunicación de las aulas de clase se producen características particulares que las diferencian de otras situaciones comunicacionales (Coll y Solé, 1995). Si nos ubicamos en un ambiente de clases tradicional, que todos hemos experimentado, caracterizado por el empleo de las clases magistrales y un discurso control, se destacan los rasgos siguientes:

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



El profesor utiliza, la exposición de clase y la formulación de preguntas.

Es el docente quien selecciona el tema a tratar en clases.

En la mayoría de los casos, los profesores repiten la pregunta cuando la respuesta dada por los estudiantes no es la que ellos esperan, restándole importancia a la participación del alumno.

Ciertamente que a los alumnos se le dan pocas oportunidades de expresar de forma espontánea sus propias ideas, en consecuencia solo participan cuando el docente se lo solicita.

Este escenario debe sustituirse por otro propicio, en el cual surja una verdadera comunicación entre los actores del aula de clases para que prevalezcan las interacciones y la retroalimentación entre alumnos y profesores, para que las participaciones de los estudiantes sean espontáneas y las ideas afloren voluntariamente.

**¿Qué debe hacerse para proporcionar a los alumnos alternativas de interacción?**

Para ello, se requiere conocer las regulaciones de la comunicación en el aula, lo que implica la comprensión de valores, formas de pensamiento y comportamiento de las personas involucradas en el proceso de la comunicación. Además, conviene dar la oportunidad para que los alumnos pierdan el temor a expresarse, valorizando sus intervenciones y estimulándolos a que continúen aportando ideas basadas no solo en sus conocimientos previos, sino igualmente fundamentados en la búsqueda y consulta de bibliografía pertinente.

**¿Qué debe lograrse?** Una comunicación y una actividad conjunta profesor-alumno e igualmente entre alumno-alumno para estimular la motivación y la cognición durante todo el proceso, tal como lo aporta Mariño (1999)

- El docente es quien habla la mayor parte del tiempo, lo que trae como consecuencia que el alumno no disponga de espacio de tiempo para su participación y asuma generalmente, una actitud pasiva.

- El profesor utiliza, la exposición de clase y la formulación de preguntas.

- Es el docente quien selecciona el tema a tratar en clases.

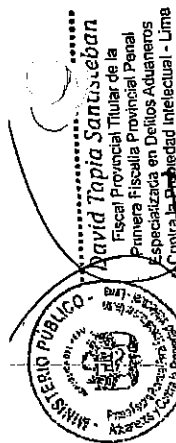
- En la mayoría de los casos, los profesores repiten la pregunta cuando la respuesta dada por los estudiantes no es la que ellos esperan, restándole importancia a la participación del alumno.

- Ciertamente que a los alumnos se le dan pocas oportunidades de expresar de forma espontánea sus propias ideas, en consecuencia solo participan cuando el docente se lo solicita.

Este escenario debe sustituirse por otro propicio, en el cual surja una verdadera comunicación entre los actores del aula de clases para que prevalezcan las interacciones y la retroalimentación entre alumnos y profesores, para que las participaciones de los estudiantes sean espontáneas y las ideas afloren voluntariamente.

Para proporcionar a los alumnos alternativas de interacción, se requiere conocer las regulaciones de la comunicación en el aula, lo que implica la comprensión de valores, formas de pensamiento y comportamiento de las personas involucradas en el proceso de la comunicación. Además, conviene dar la oportunidad para que los alumnos pierdan el temor a expresarse, valorizando sus intervenciones y estimulándolos a que continúen aportando ideas basadas no solo en sus conocimientos previos, sino igualmente fundamentados en la búsqueda y consulta de bibliografía pertinente.

Se debe lograr una comunicación y una actividad conjunta profesor-alumno e



A manera de conclusión: En la medida en que se profundice, se entienda y se valore el proceso de comunicación entre docentes - alumnos se lograrán resultados favorables, en beneficio de la construcción y adquisición del conocimiento, minimizando uno de los factores que han sido señalados como obstaculizador del aprendizaje de los estudiantes universitarios, como lo es la falta de interacción entre los alumnos y el profesor, así como también la carencia de interacción entre los propios alumnos.

Tanto los docentes como los alumnos deben asumir posiciones accesibles que propicien un ambiente favorable para el logro de la interacción y el éxito de la comunicación donde la información y las ideas fluyan de manera que se propicie el aprendizaje.

igualmente entre alumno-alumno para estimular la motivación y la cognición durante todo el proceso, tal como lo aporta Mariño (1999). En la medida en que se profundice, se entienda y se valore el proceso de comunicación entre docentes y alumnos, se lograrán resultados favorables, en beneficio de la construcción y adquisición del conocimiento, minimizando uno de los factores que han sido señalados como obstaculizador del aprendizaje de los estudiantes universitarios, como es la falta de interacción entre los alumnos y el profesor, así como también la carencia de interacción entre los propios alumnos. Tanto los docentes como los alumnos deben asumir posiciones accesibles que propicien un ambiente favorable para el logro de la interacción y el éxito de la comunicación, donde la información y las ideas fluyan de manera que se propicie el aprendizaje.

17.-

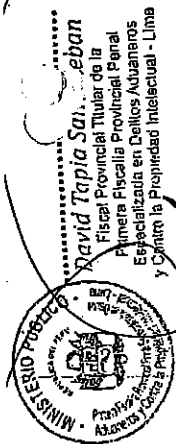
Obra: "Percepciones Estudiantiles y su influencia en la Evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali - Colombia". Fredy Eduardo Vasquez Rizo y Jesus Gabalan Coello,  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELI-EVEv12n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELI-EVEv12n2_3.htm)

## 2.- MARCO REFERENCIAL

Paginas 174 y 175 de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta presentada ante la Universidad Complutense de Madrid titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú"

### 3.5.5. Evaluación docente por los alumnos.

Siguiendo los planteamientos de un estudio realizado acerca de las percepciones estudiantiles y su influencia en la evaluación del profesorado. Caso en la Universidad Autónoma de Occidente (2006), se presentan algunos de los planteamientos más interesantes acerca de la evaluación docente por el alumno, relacionándolos con nuestro estudio.



En el momento de evaluar el desempeño de un docente se deben tener en cuenta todas las variables, sus interrelaciones y el entorno para emitir un juicio lo más objetivo posible de su actuación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y los actores que hacen parte de este proceso: profesores, estudiantes, institución, entorno social y sus interrelaciones.

"Es cada vez más evidente, en las Instituciones de Educación Superior, que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte" (Rizo, 1999). El estudiante tiende a generalizar hacia la Universidad la opinión que tiene de sus profesores.

Es necesario asignar igual importancia a cada uno de los actores, ya que la retroalimentación entre ellos es multidireccional y permite establecer políticas y directrices encaminadas a la excelencia.

Rizo señala que "En este marco la evaluación docente debe romper los enfoques tradicionales que centrados en el control, enfatizan los procesos de medición y terminan por evaluar solo aquello que puede ser medido, descuidando aspectos que por el hecho de no poderse medir "objetivamente" no pueden dejar de evaluarse."

"Emitir un juicio absoluto sobre la eficacia del profesor es prácticamente imposible, ya que éste no solo depende de él mismo (factores internos), sino también de los alumnos a los que dirige y de las condiciones y circunstancias en que se encuentre colocado (factores externos)", Juan Manuel Moreno (1972).

Hoy en día, la calidad docente se constituye en factor fundamental para determinar la competitividad de las Instituciones de Educación Superior, lo que demanda la creación de políticas que

Se afirma que, en el momento de evaluar el desempeño de un docente se deben tener en cuenta todas las variables, sus interrelaciones y el entorno para emitir un juicio lo más objetivo posible de su actuación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y los actores que hacen parte de este proceso: profesores, estudiantes, institución, entorno social y sus interrelaciones

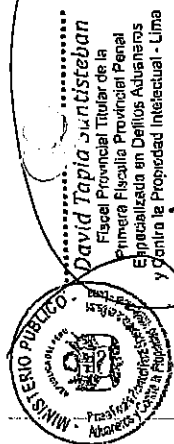
"Es cada vez más evidente, en las Instituciones de Educación Superior, que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte" (Rizo, 1999).

El estudiante tiende a generalizar hacia la Universidad la opinión que tiene de sus profesores. Sin embargo, es necesario asignar igual importancia a cada uno de los actores, ya que la retroalimentación entre ellos es multidireccional y permite establecer políticas y directrices encaminadas a la excelencia.

En este marco la evaluación docente se debe romper los enfoques tradicionales que centrados en el control, enfatizan los procesos de medición y terminan por evaluar solo aquello que puede ser medido, descuidando aspectos que por el hecho de no poderse medir "objetivamente" no pueden dejar de evaluarse.

"Emitir un juicio absoluto sobre la eficacia del profesor es prácticamente imposible, ya que éste no solo depende de él mismo (factores internos), sino también de los alumnos a los que dirige y de las condiciones y circunstancias en que se encuentre colocado (factores externos)", Juan Manuel Moreno (1972).

Actualmente, la calidad docente se constituye en factor fundamental para determinar la competitividad de las Instituciones de Educación Superior, lo que demanda la creación de políticas que





garanticen y aseguren la efectividad del proceso.

Al respecto el profesor Daniel Meade (1996) comenta que en el sector educativo, a nivel general, "se ha logrado un avance considerable en la implantación de la calidad en el área académica a través de la interpretación en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje y su medición utilizando sistemas de evaluación basados en indicadores de calidad".

Los estudios sobre la evaluación de la eficacia docente, teniendo en cuenta la percepción estudiantil, son muy variados; como indica Herbert Marsh (1982) "...estas puntuaciones son difícilmente validables porque no hay un criterio universal... si los indicadores de calidad y las puntuaciones de los estudiantes coinciden junto con alguna otra medida de la efectividad docente... entonces habrá fundamento para defender la validez".

En relación al profesor y su grado de protagonismo en el proceso de evaluación docente, hay que tener en cuenta que no todos los profesores son pedagogos. Cristina Mayor Ruiz (1996) afirma al respecto: "...los profesores universitarios se limitan a imitar a sus profesores, y de esta forma, probablemente, han aprendido a enseñar, por ensayo y error".

En ese sentido, el profesor universitario debe ser un individuo íntegro que fusione sus conocimientos en el campo científico o técnico con su proceder como formador de personas útiles a la sociedad. Para Rizo (2004) "...se requiere con mayor urgencia que el profesor universitario, investigue, enseñe y se proyecte socialmente. Para ello, se requiere fundamentalmente de dos cosas: del desarrollo profesional de los docentes ligado a su contexto particular y de las mejora de las prácticas educativas".

En las Instituciones de Educación

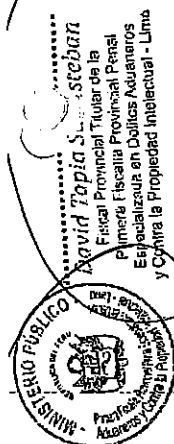
garanticen y aseguren la efectividad del proceso. Al respecto el profesor Daniel Meade (1996), comenta que en el sector educativo, a nivel general, "se ha logrado un avance considerable en la implantación de la calidad en el área académica a través de la interpretación en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje y su medición utilizando sistemas de evaluación basados en indicadores de calidad".

Los estudios sobre la evaluación de la eficacia docente, teniendo en cuenta la percepción estudiantil, son muy variados; como indica Herbert Marsh (1982) "...estas puntuaciones son difícilmente validables porque no hay un criterio universal... si los indicadores de calidad y las puntuaciones de los estudiantes coinciden junto con alguna otra medida de la efectividad docente... entonces habrá fundamento para defender la validez".

En relación al profesor y su grado de protagonismo en el proceso de evaluación docente, hay que tener en cuenta que no todos los profesores son pedagogos. Cristina Mayor Ruiz (1996), afirma al respecto: "...los profesores universitarios se limitan a imitar a sus profesores, y de esta forma, probablemente, han aprendido a enseñar, por ensayo y error".

En ese sentido, el profesor universitario debe ser un individuo íntegro que fusione sus conocimientos en el campo científico o técnico con su proceder como formador de personas útiles a la sociedad. Para Rizo (2004) "...se requiere con mayor urgencia que el profesor universitario, enseñe, investigue y se proyecte socialmente. Para ello, se requiere fundamentalmente de dos cosas: del desarrollo profesional de los docentes ligado a su contexto particular y de las mejora de las prácticas educativas".

En las universidades, el estudiante es una



Superior, el estudiante es una fuente de información en el proceso de evaluación del rendimiento del profesor a lo largo de los periodos académicos. Los estudiantes son los destinatarios de un servicio educativo. Lo que sucede en el aula solo ellos lo pueden saber y expresar.

No se pretende que juzguen a sus maestros sino que indiquen qué tipo de acciones se están dando en el aula y cómo están ocurriendo. Todo lo anterior justifica la importancia de las opiniones de los estudiantes en torno al proceso de evaluación del profesorado. Una observación que vale la pena anotar es que, teniendo en cuenta que por tratarse de percepciones se debe tener un manejo cuidadoso, debido a que obedecen a esquemas individuales y poseen cierto grado de subjetividad.

Con respecto a lo anterior, Rizo (2004) formula algunos interrogantes en torno a considerar al estudiante como fuente de información y cómo es un error utilizarlo como único analizador de la labor docente:

"¿A todos los estudiantes se les puede interrogar sobre todos los aspectos del trabajo de sus profesores?"

"¿Valdría la pena presentar cuestionarios de opinión diferentes para estudiantes de primeros semestres que para los de semestres intermedios o para los de últimos semestres?"

"¿Los estudiantes solo pueden dar información válida sobre los procesos de enseñanza aprendizaje?"

"¿Es necesario cruzar información de rendimiento de los estudiantes con la información obtenida de sus percepciones acerca del trabajo del profesor?"

"¿El rendimiento de los estudiantes es un buen indicador del trabajo del profesor?"

"¿Si a los estudiantes les va bien es mérito del profesor y si les va mal se debe a un mal trabajo del profesor?"

fuelle de información en el proceso de evaluación del rendimiento del profesor a lo largo de los periodos académicos. Los estudiantes son los destinatarios de un servicio educativo. Lo que sucede en el aula solo ellos lo pueden saber y expresar.

No se pretende que juzguen a sus profesores sino que indiquen qué tipo de acciones se están dando en el aula y cómo están ocurriendo. Todo lo anterior justifica la importancia de las opiniones de los estudiantes en torno al proceso de evaluación del profesorado. Una observación que vale la pena anotar es que, teniendo en cuenta que por tratarse de percepciones se debe tener un manejo cuidadoso, debido a que obedecen a esquemas individuales y poseen cierto grado de subjetividad.

Con respecto a lo anterior, Rizo (2004), formula algunos interrogantes en torno a considerar al estudiante como fuente de información y cómo es un error utilizarlo como único analizador de la labor docente:

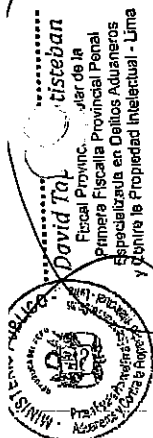
"¿A todos los estudiantes se les puede interrogar sobre todos los aspectos del trabajo de sus profesores?"

"¿Valdría la pena presentar cuestionarios de opinión diferentes para estudiantes de primeros semestres que para los de semestres intermedios o para los de últimos semestres?"

"¿Solo los estudiantes pueden dar información válida sobre los procesos de enseñanza aprendizaje?"

"¿El rendimiento de los estudiantes es un buen indicador del trabajo del profesor?"

"¿Si a los estudiantes les va bien es mérito del profesor y si les va mal se debe a un mal trabajo del profesor?"



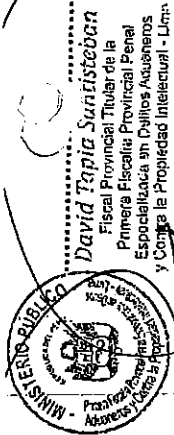
¿Es necesario cruzar información de rendimiento de los estudiantes con la información obtenida de sus percepciones acerca del trabajo del profesor?

Dicha tesis doctoral ha sido difundida al público por parte del investigado Cesar Acuña Peralta, en territorio nacional, primero al haberlo registrado en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU (ex Asamblea Nacional de Rectores - ANR), como si fuese de su autoría, conforme se desprende del Oficio N° 33-2016-SUNEDU-15 de la Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU de fecha 11 de febrero del 2016, que remite la tesis doctoral de Cesar Acuña en copias certificadas y en soporte digital, conforme aparece a folios 232/410; Y el oficio N° 171-2016-SUNEDU-15-15.02 de la misma entidad, de fecha 18 de febrero de 2016, mediante el cual se informa que la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta se presentó ante la Ex Asamblea Nacional de Rectores (ahora SUNEDU) en el expediente de solicitud de reconocimiento de grado de doctor, emitiéndose la Resolución N° 1507-2013-ANR del 02 de octubre de 2013.

Segundo el haber creado una cuenta en el sitio web Scribd<sup>2</sup> con la dirección URL <http://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta>, que contiene documentación relacionada a la vida pública de Cesar Acuña Peralta, cuenta donde ha subido dicha tesis doctoral para que sea difundido en territorio nacional, habiéndose creado como ruta de acceso a esta tesis el link <https://es.scribd.com/doc/289618975/05-09-Tesis-Doctoral-Universidad-Complutense-de-Madrid#download>, cuyas direcciones electrónicas se han encontrado vinculadas con acceso directo desde página web con dominio peruano [www.cesaracuna.pe](http://www.cesaracuna.pe), que es de propiedad de Cesar Acuña Peralta y viceversa. Habiendo tenido acceso y descargado dicha tesis doctoral de las mencionadas direcciones electrónicas Luis Enrique Vélez Peralta, Jacqueline Fowks de la Flor, y el Diario El Comercio, con fecha 26 de enero del 2016, dado que momentos después, este documento ha sido eliminado de la cuenta de Scribd de Cesar Acuña, cuando se hicieron pública las denuncias periodísticas del presunto plagio de la referida tesis doctoral de Cesar Acuña.

2.2. De las diligencias preliminares aparece también que el investigado ha elaborado una segunda obra consistente en un resumen de su tesis doctoral

<sup>2</sup>- Sitio que es utilizado para compartir documentos que permite a los usuarios publicar archivos de diversos formatos e incrustarlos en una página web utilizando su formato iPaper - <https://es.wikipedia.org/wiki/Scribd>



presentada ante la Universidad Complutense de Madrid, resumen titulado "Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada del Perú", publicado en la Revista Scientia UCV Volumen 1 Número 1 de la Universidad Cesar Vallejo de propiedad de Cesar Acuña Peralta, a la cual tuvieron acceso Jackeline Fowks y Sandra Rodríguez Castañeda, quienes adjuntan copia del mencionado resumen que obra en folios 1228/1231, así como en el USB entregado por Jackeline Fowks, obra el resumen donde también el investigado habría copiado o reproducido los textos de diversos autores como la obra "Formación permanente del profesorado universitario de psicopedagogía de Valladolid y necesidad de innovación didáctica" de Lourdes Castro Sánchez y Pedro Herrero García, (en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224328024.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224328024.pdf)); la obra "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo" de Rubén Edel Navarro (en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>); la obra "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar" de Fernandez, M.J y González, A (en [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm)), entre otros autores presuntamente plagiados, atribuyéndose autoría o titularidad ajena.

### 3. - CALIFICACIÓN JURÍDICA DE LOS HECHOS IMPUTADOS:

#### 3.1. Adecuación de los hechos al tipo penal:

La conducta atribuida al denunciado se encuentra prevista y sancionada como Delito Contra Los Derechos Intelectuales, Delito contra Los derechos de Autor y conexos, Plagio, tipificado en el artículo 219 del Código Penal que señala: "*Será reprimido con pena privativa de libertad no menor de cuatro ni mayor de ocho años y noventa a ciento ochenta días multa, el que con respecto a una obra, la difunda como propia, en todo o en parte, copiándola o reproduciéndola textualmente, o tratando de disimular la copia mediante ciertas alteraciones, atribuyéndose o atribuyendo a otro, la autoría o titularidad ajena.*"

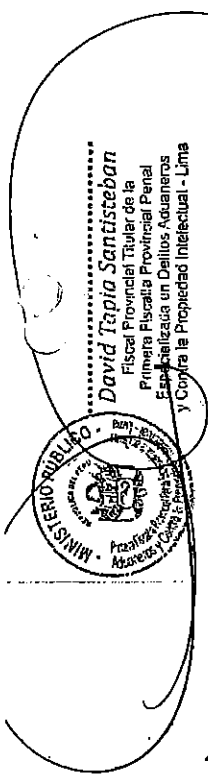
3.2. Bien Jurídico Protegido: Es el derecho moral y patrimonial del autor.

#### 3.3. Título de Imputación:

La imputación contra el denunciado CESAR ACUÑA PERALTA, es a título de AUTOR conforme el artículo 23º del Código Penal vigente.

### 4. ELEMENTOS DE CONVICCIÓN QUE SUSTENTAN LA FORMALIZACIÓN

A.- Actos de investigación que acreditan que la tesis doctoral titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la



Universidad Privada en el Perú", ha sido elaborada por el investigado Cesar Acuña Peralta:

1.- Copias certificadas remitida por la SUNEDU de la tesis denominada "Competencia de Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", obrante a folios 232/410, en donde aparece en la caratula como autor Cesar Acuña Peralta - Universidad Complutense de Madrid.

2.- Tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta presentado a la Universidad Complutense de Madrid que se encuentra empastado con código T31601 y en su interior un sticker de dicha Universidad con código 5327919751, remitido por la Universidad Complutense de Madrid vía Cooperación Judicial Internacional, que se adjunta como anexo a la denuncia.

3.- La declaración Indagatoria de Cesar Acuña Peralta con presencia de su abogado defensor, a folios 1406/1417 que reconoce que ser el autor de la tesis doctoral titulada "Competencia docente y rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Privada en el Perú", que presento ante la Universidad Complutense de Madrid, en donde obtuvo el grado de doctor, que las copias certificadas de la tesis doctoral remitidas por la SUNEDU a folios 232/410 corresponde a la tesis doctoral que presento ante la Universidad Complutense de Madrid, y que la original de dicha tesis se encuentra en la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.

4.- La impresión de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta a folios 950/1154, que ha realizado el representante del Ministerio Público del Portal web La Mula conforme aparece en el Informe N° 01-2016-JHM a folios 833, en donde aparece en la caratula como autor Cesar Acuña Peralta - Universidad Complutense de Madrid.

B - Actos de investigación que acreditan que el investigado Cesar Acuña Peralta, autor de la tesis doctoral titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", habría copiado o reproducido en dicha tesis, total o parcialmente, textos de obras de diversos autores, sin citas o referencias bibliográficas, atribuyéndose autoría o titularidad ajena:

1.- Copia del Diario El Comercio de fecha 27 de enero del 2016 a folios 3 /4, el cual informa que Cesar Acuña Peralta realizo plagio de diversos autores en la elaboración de la tesis doctoral presentada ante la Universidad Complutense de Madrid, así por ejemplo pagina 25 de la tesis de Cesar Acuña copiada de María R Velando Montoro "Los profesores del Siglo XXI y la calidad de la ense-



ñanza universitaria"; página 33 de la tesis de Cesar Acuña copiada de José Vicente Peña Calvo "Desarrollo profesional del docente universitario"; pagina 41 de la tesis de Cesar Acuña copiada de Guillermo Briones Aedo "Investigación y docencia. Hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspectivas", y página 116 de la tesis de Cesar Acuña copiada de Ruben Edel Navarro, "El rendimiento académico. Concepto, investigación y desarrollo".

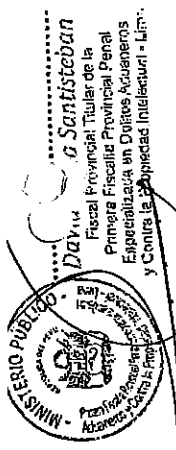
2.- El correo electrónico remitido por Nayo Aragon - Redactor de Lamula.pe, recibido con fecha 6 de agosto del 2016, a folios 761/786 que adjunta los links de los artículos publicados en el Portal web La Mula con relación al plagio de la tesis doctoral:

- "Le hacemos la chamba a la Complutense: Nuevas pruebas de plagios en tesis de Acuña" en donde informa que han detectado que entre las páginas 116 a 149 de la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta, existen plagios. Estos plagios comprenden la sección 2.5. El Rendimiento Académico y su medición, del Capítulo 2 y las siguientes secciones, que estas páginas son copias literales obtenidas de artículos en revistas indexadas, tesis publicadas en repositorios virtuales; en donde detalla las fuentes de internet utilizadas.

- Se consigna que analizando la tesis doctoral de Cesar Acuña hallaron plagios en casi el 70%.

3.- La impresión de la Tesis Doctoral de Cesar Acuña Peralta a folios 950/1154, que ha realizado el representante del Ministerio Público del Portal web La Mula conforme aparece en el Informe N° 01-2016-JHM de folios 833, en el aparece que se realizó la revisión de la mencionada tesis con el programa Turnitin; el cual fue dividido en cinco partes, donde aparece resaltado los textos que son similares a otros textos de distintos autores que se encuentran en la web, habiéndose determinado del Informe de Originalidad que la primera parte tiene 67% de similitud de fuentes de Internet, la segunda parte 86 % de similitud de fuentes de Internet, tercera parte tiene 90% de similitud de fuentes de Internet, cuarta parte tiene 38% de similitud de fuentes de Internet, y la quinta parte tiene 46% de similitud de fuentes de Internet.

4.- El Diario Perú 21 de fecha 1 de febrero del 2016 a folios 1155/1166. En la carátula se señala: *"Acuña dice ahora que podría reimprimir la tesis para incorporar las referencias. Quiere arreglarla. Candidato aseguró que solo algunos autores no fueron citados"*. En la página 6 señala que Cesar Acuña indica que "no citó correctamente a algunos pocos autores en su tesis doctoral y se disculpó por ello", que escribió en una columna del Diario La República, titulada "Le duela a quien le duela".

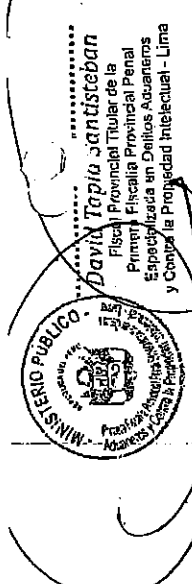


5.- El diario El Comercio de fecha 1 de febrero del 2016 a folios 1167/1174, que en la caratula señala que "Acuña afirma ahora que no citó en tesis pocos autores" en la página A4 señala que "Los que me conocen saben que no leo, que nunca escribo, pero revise algunos textos para explicar lo que es una feria del libro", "Algunos pocos autores usados en mi tesis doctoral no fueron correctamente citados y por ello les pido disculpas".

6.- La declaración Indagatoria de Cesar Acuña Peralta con presencia de su abogado defensor, a folios 1406/1417 que reconoce ser el autor de la tesis doctoral "Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", que presentó ante la Universidad Complutense de Madrid, donde obtuvo el grado de doctor. Afirma que las copias certificadas de la tesis doctoral remitidas por la SUNEDU a folios 232/410 corresponde a la tesis doctoral que presento ante la Universidad Complutense de Madrid, y que la original de esta tesis se encuentra en la Bilioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Que le pertenece la cuenta [www.cesaracuna.pe](http://www.cesaracuna.pe), que si no están las citas bibliográficas de algunos autores es una omisión y esa omisión no es del autor sino de quien digita la tesis.

Reconoce que el texto de la página 25 y 26 de su tesis doctoral sería similar y corresponde al trabajo de la profesora María Velando Montoro con titulo "Los profesores del Siglo XXI y la calidad de la enseñanza Universitaria", páginas 100 y 101 obrante a folios 853/856. El texto de la página 33/39 de su tesis doctoral sería similar al trabajo del profesor José Vicente Peña Calvo, titulado "Desarrollo profesional del docente universitario" obrante a folios 834/852, que ha sido una omisión involuntaria no haber colocado el pie de página de la revista ni la bibliografía.

Ante la pregunta que como explica que la pagina 42/44 de su tesis doctoral sería similar al trabajo de Guillermo Briones Aedo "Investigación y docencia: Hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspertivas" obrante a folios 857/863, que el texto de la pagina 116 de su tesis doctoral sería similar al trabajo de Ruben Edel Navarro "El rendimiento academico Concepto Investigación y desarrollo" pagina 2 y 3 obrante a folios 864/871, que el texto de la página 45/46 de su tesis doctoral sería similar al trabajo de Lourdes Castro Sánchez y Pedro Herrero García, Revista de la Asociación Universitaria del profesorado de Valladolid" pagina 278/279 obrante a folios 872/874, que el texto de la página 20/22 de su tesis doctoral sería similar al trabajo de Rosa María Borrell Bentz "Calidad educativa en la acreditación de programas de formación de especialistas y en la certificación profesional, de noviembre del año 2000, paginas 3 y 4 obrante en folio 885, y que el texto de la página 129/132 de su tesis doctoral sería similar al trabajo de Sergio Montico "la motivación en el aula universitaria". Una metodologia

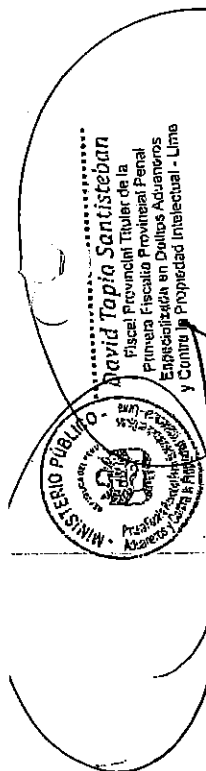


metodologica? Páginas 105/112 obrante a folios 897/900.

7.- La manifestación de Luis Enrique Velez Peralta con presencia del representante del Ministerio Público a folios 1183/1187. Señala que obtuvo acceso a la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta la misma que se encontraba alojada en la página web, que es de acceso y uso libre. Que ha hecho una investigación personal en el buscador google, en el cual se ha encontrado que existeb fragmentos de la tesis doctoral antes señalada, que contienen un alto grado de similitud o copia de las fuentes obtenidas a través de buscador de google, como del Autor Maria Belando Montoro de la obra "Profesores del Siglo XXI" y "La Calidad de la Enseñanza Universitaria. En torno a la formación (paginas 100/101), reproducida (a folios 100 y 101) reproducidas a folios 25/26 de la tesis doctoral", el autor Lourdes Castro Sanchez y Pedro Herrero Garcia, reproducen parte de una revista, reproduce parte de la revista de la Asociación Universitaria del Profesorado de Valladolid (278, 279) en la tesis se encuentra a paginas 45/46, el artículo Desarrollo Profesional de Docente Universitario, el cual fue entregado en las paginas 33/39 de la tesis ya descrita y Rosa Maria Borrell Bentz "Calidad Educativa en la acreditación de Programa de Formación de Especialistas, y en el certificado profesional en su página de 3-6., fueron encontradas en la pagina 20, 21 y 22".

8.- El comunicado de la Universidad Complutense de Madrid, que aparece en la pagina web del Diario La Republica de fecha 29 de julio del 2016, a folios 4805, que señala que la Comisión de Expertos integrantes de la Comisión nombrada por el Rector coinciden que la tesis doctoral analizada incurre en deficiencias, e irregularidades al incorporar partes, textos sin aplicar criterios de citación y de reconocimiento de autoria ajena (.....).

9.- Informe N° 089-2016-MP-FN-JN-IML/GECRIM-AT y sus anexos a folios 5057/5131, en donde se descargo el contenido de los textos que son similares a la tesis doctoral de Cesar Acuña conforme el resultado del programa antiplagio Turnitin: 1) **RUBY ARBELÁEZ LÓPEZ** (Autor de la obra "Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores"), 2) **JESÚS MIGUEL MUÑOZ CANTERO, MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS y EDUARDO ABALDE PAZ**, Coautores de la obra Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad), 3) **RACIEL ACEVEDO ÁLVAREZ** (Autor de la Tesis "Factores que inciden en la competencia docente universitaria" de sustentada en complutense de Madrid en 2003.), 4) **JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO** (autor de la obra "Desarrollo profesional del Docente Universitario"), 5) **SERGIO MONTICO** (autor de la obra "La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica?"), 6) **MARÍA REMEDIOS BELANDO MONTORO** (autora de la obra "Los profesores del Siglo XI y la calidad de la enseñanza universitaria" Revista Electrónica interuniversitaria de Fomento del profesorado), 7) **RAZIEL ACEVEDO**



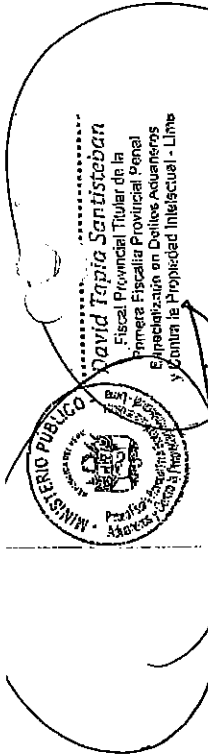


ÁLVAREZ y MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ (coautores La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala), 8) ARIANNA HEBE DE VICENZI ZEMBORAIN (autora de la obra ¿Cómo se enseña en el aula universitaria? Concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas en profesores de medicina), 9) RUBEN EDEL NAVARRO, (autor de la obra "El rendimiento académico Concepto Investigación y desarrollo"), 10.- FREDY EDUARDO VASQUEZ RIZO y JESUS GABALAN COELLO (coautores de la obra Percepciones Estudiantiles y su influencia en la Evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali - Colombia)

10.- Copias certificadas del Informe Pericial de Análisis Digital Forense N° 075-2016 de fecha 15 de julio del 2016 y sus anexos a folios 4462/4648, en donde se descargó el contenido de los textos que son similares a la tesis doctoral de Cesar Acuña conforme a las denuncia periodísticas de los distintos medios de comunicación:

i) Jose Vicente Peña Calvo (Universidad de Oviedo). "Desarrollo profesional del Docente Universitario", ii) Guillermo Briones Aedo "Investigación y docencia: Hacia una educación superior de calidad. Problemas y perpestivas" Revista "Enfoque Educativos Vol. 2 N° 1 1999 Departamento de Educación Facultades de Ciencias Sociales Universidad de Chile", iii) Ruben Edel Navarro "El rendimiento académico Concepto Investigación y desarrollo" Revista Electronica Iberoamericana sobre calidad Eficacia y Cambio en Educación 2003 Vol. 1., iv) Lourdes Castro Sanchez y Pedro Herrero García, Revista de la Asociación Universitaria del profesorado de Valladolid (278/279), v) Rosa Maria Borrel Bentz "Calidad Educativa de Acreditación de Programas de Formación de Especialistas, y en la Certificación Profesional del año 2000 vi) Miguel Andrade G., Christian Miranda J. e. Irma Freixas, coautores "Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago" de todos doctores, vii) H. Dámaris Díaz, ARTÍCULO: "LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: REFERENCIA IMPRESCINDIBLE PARA UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD" de publicado en REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 2 (1), 1999, PÁGINAS 108-112, viii) Sergio Montico publicó en 2004 para la revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 29, Año XV, Nov. 2004. El artículo se titula "LA MOTIVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA: ¿Una necesidad pedagógica?"

11.- El Informe Pericial Grafodocumentoscópico N° 4230-4239/2016 obrante a folios 4879/5052 que concluye que de la lectura de la tesis doctoral titulada "Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad privada en el Perú" de Cesar Acuña Peralta, de 362 folios, presenta notorias similitudes en cuanto la redacción en algunos párrafos y textos con relación a las muestras de cotejo obtenidas del análisis del contenido del



texto de los archivos electrónicos, existente de obras de terceros, que se detallan en el Informe N° 089-2016-MP-FN-JN-IML/GECRIM-AT que contiene los textos detectados con el programa Turnitin.

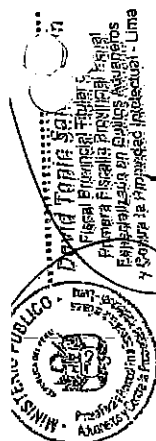
12.- Copia del artículo del autor FRANCIS RIETVELDT de la obra Interacción alumno - profesor, ubicado en la página web [www.monografias.com](http://www.monografias.com), obrante a folios 948/949, que de las denuncias periodísticas, aparece que ha sido copiado.

13. Informe Técnico de la Dirección de Derechos de Autor del Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual INDECOPI, que concluye que en el caso de plagio se vulnera el derecho moral de paternidad del autor y en algunos casos el derecho moral de integridad al no reconocer quien es el verdadero autor del texto reproducido con el agrante de atribuirse la autoría de esa obra ajena. Así también, en algunos casos se vulneran los derechos patrimoniales de reproducción y distribución.

C.- Actos de investigación que acreditan que la tesis doctoral titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", presentada por Cesar Acuña Peralta ante la Universidad Complutense, ha sido difundida en el Perú mediante la presentación de la tesis ante la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria- SUNEDU y la publicación en la cuenta scribd y dirección electrónica que pertenece a Cesar Acuña Peralta.

1- La manifestación de Luis Enrique Velez Peralta con presencia del representante del Ministerio de Público a folios 1183/1187, señala que obtuvo acceso a la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta, la misma que se encontraba alojada en la página web Stribd <http://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta>, que es de acceso y uso libre, que ha hecho una investigación personal, en el buscador google, en el cual se ha encontrado que existe fragmentos de la tesis doctoral antes señalada, que contienen un alto grado de similitud o copia de las fuentes obtenidas a través de buscador de google,

2.- La Carta de fecha 23 de febrero del 2016 del Gerente General de la empresa Editora "El Comercio" a folios 650 que señala que en base a la publicación que realizaron sobre la denuncia contra Cesar Acuña Peralta con relación a su tesis doctoral presentada ante la Universidad Complutense de Madrid, se generó del link <https://es.scribd.com/doc/289618975/05-09-Tesis-Doctoral-Universidad-Complutense-de-Madrid#download>, y de la cuenta del Señor Cesar Acuña Peralta <http://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta>.



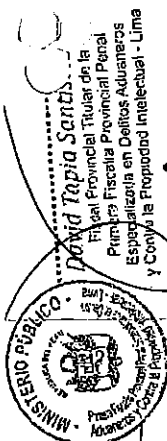
3. El informe numero 004/2016/NHQ DNFPE/JNE y anexos que obran en folio 421/513, que contiene copia de publicaciones de diversos periodicos sobre el presunto plagio cometido por el investigado Cesar Acuna Peralta en su tesis doctoral presentado ante la Universidad Complutense de Madrid y que habria sido difundida en territorio nacional. Asimismo, aparecen los reportes de Sandra Rodriguez, Miguel Velezde, asi como reportes efectuados en utero.pe sobre presunto plagio de Cesar Acuna Peralta.

4. EL oficio numero 171-2016/SUNEDU-15-15.02 de la Superintendencia Nacional de Educacion Superior Universitaria que obra en folio 665, mediante el cual se informa que la tesis con titulo "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", sustentada ante la Universidad Complutense de Madrid por Cesar Acuna Peralta para obtener el grado académico de doctor, ha sido presentado en el expediente de solicitud de reconocimiento de grado de doctor, emitiendose la resolución numero 1507/2013/ANR del 02 de octubre de 2013.

5. La declaración de Jackeline Fowks a folios 2956/2958 que reconoce tener una cuenta en Scribd, que ha tenido acceso a la cuenta de Scribd de Cesar Acuña, con fecha 26 de enero del 2016, la misma que lo encontró en el buscador de google, donde se encontraba su tesis doctoral presentada ante la Universidad Complutense de Madrid.

6.- El Acta de visualización de USB y copia de seguridad de fecha 16 de mayo del 2016 a folios 2959/2968, aparece la visualización del USB presentado por Jackeline Fowks De la Flor en donde aparece un archivo PDF con un texto de 363 páginas, donde aparece en la primera página el título de la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta que descargo el día 26 de enero del 2016, cuyo archivo ha sido creado con fecha 26 de enero del 2015 y titulado 289618975-05-09-Tesis-Doctoral-Universidad-Complutense-de-Madrid fecha de modificación 26 de enero del 2016, que corresponde al nombre del link de la cuenta de scribd donde fue descargado la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta y se hizo captura de pantalla, donde aparece que ha sido descargado con fecha 26 de enero del 2016

7.- El Informe N° 113-2016-DIRINCRI-PNP/DIVINDAT-DAAT de folios 753/759, de la División de Investigación de Delitos de Alta Tecnologia de la Policia Nacional, de fecha 1 de marzo del 2016, en el cual se visualizo la dirección URL <http://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta> la misma que se direcciono a la pagina web Scribd, en el cual se visualizo al Usuario Ce-



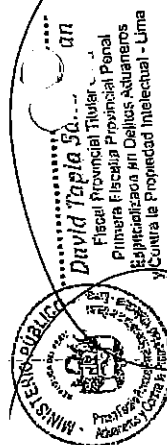
sar Acuña Peralta - [www.cesaracuna.pe](http://www.cesaracuna.pe), con 975 publicaciones y 106 Vistas, y que de la dirección URL, con 975 publicaciones y 106 vistas, y la dirección URL [www.cesaracuna.pe](http://www.cesaracuna.pe) se visualiza que corresponde a la pagina web de Cesar Acuña Peralta, siendo esta web registrada a nombre de Karina Cecilia Espinoza Pareja y Administrada por Fiorella Lizett Ascoy Morales.

8. Resolución numero 05 del Tribunal de Honor del Pacto Etico Electoral, que senala que la tesis doctoral de Cesar Acuna Peralta "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú" fue publicado en su red social scrib [http://es.scrib.com/user/194622320/cesar\\_Acuna\\_Peralta](http://es.scrib.com/user/194622320/cesar_Acuna_Peralta) (pied de pagina folio 1475), a traves del cual el investigado difunde documentos relacionados a sus actividades profesionales y politicas, como referencia a la informacion de sus meritos y trayectoria académica. En la misma resolución tambien se indica que en su tesis doctoral el investigado habria reproducido diversas obras de terceros como la obra de Rosa Maria Borrell Bentz con titulo Calidad educativa en la acreditacion de programas de formacion de especialistas y en la certificación profesional. La obra de Jose Vicente Pena Calvo con titulo Desarrollo profesional del docente universitario, asi como la obra de Lourdes Castro Sanchez y Pedro Herrero Garcia.

9. La declaracion de Jose Luis Tapia Rocha que en folio 2952/2955. senala ser profesor a tiempo parcial de la universidades UPC, San Martin de Porres y San Juan Bautista. Tiene una cuenta Scrib que esta a su nombre y que tuvo a la tesis doctoral de Cesar Acuna Peralta "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú" a traves de la cuenta scrib de la periodista Jackeline Fowks.

10.- La declaración testimonial de Fiorella Lisette Ascoy Morales, a folios 2976/2979, quien señala ser la encargada del área de marketing del Canal 156 UCV Satelital, que ha sido administradora del Área de Redes del Ingeniero Cesar Acuña Peralta desde el año 2013 hasta donde se compraron distintos dominios (URL) desconociendo la compra de posteriores de dominios a su fecha de salida, quedándose encargada a su salida la persona de Karina Espinoza Pareja quien asume habria comprado el dominio [www.cesaracuna.pe](http://www.cesaracuna.pe).

11.- Declaración Testimonial de Karina Cecilia Espinoza Pareja a folios 3145/3147 que señala que labora en la Universidad Cesar Vallejo de la sede Trujillo, siendo la encargada de la comunicación digital de las redes sociales Facebook, Twitter, Youtube de la Universidad Cesar Vallejo, desde febrero del



2011. Compró el dominio [www.cesaracuna.pe](http://www.cesaracuna.pe) por que el equipo de comunicación de Cesar Acuña Peralta le solicito que compre este dominio.

12.- Informe Pericial de Análisis Digital Forense N° 066-2016 de fecha 15 de julio del 2016 a folios 3162/3168, que amplía el Informe de Análisis Digital Forense N° 039-2016. Concluye que las direcciones electrónicas. <https://es.scribd.com/doc/288209383/06-09-95-Titulo-Profesional-Ingeniero-Quimico>, <https://es.scribd.com/doc/287506617/06-09-99-Magister-en-Direccion-Universitaria>, <https://es.scribd.com/doc/287506611/12-03-97-Maestro-en-Administracion-de-La-Educacion> se encuentran vinculados con la cuenta de scribd <http://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta>. Que en esta última dirección se encuentran publicaciones de recortes periodísticos, y otros documentos relacionados a Cesar Acuña Peralta.

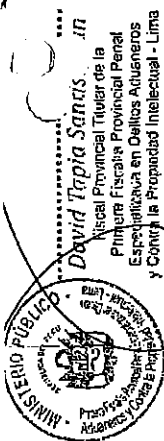
13. Acta de visualización de entrevista a Isaac Mekler, vocero del partido político Alianza Para el Progreso, entrevista de fecha 27 de enero de 2016 en el programa AL Estilo Julina de RPP. Señala el entrevistado que hay que esperar el resultado de la universidad complutense que diga si la tesis efectivamente es plagiada. A la pregunta de por que Cesar Acuña retiro su tesis que estaba en la web, el entrevistado respondió que ya ha sido publica y la tienen todos, la están usando para bien o para mal, y así como la colgo, lo puede sacar.

14. Acta de visualización de grabación de entrevista de Cesar Acuña Peralta en canal RPP TV y CNN de folio 4650/4665. Señala que en su tesis doctoral solamente ha omitido citar algunos autores y que no ha plagiado.

D.- Actos de investigación que acredita que el resumen de la tesis doctoral titulada "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", publicado en la Revista UCV Scientia presentada por Cesar Acuña Peralta, ha sido difundida en el Perú.

1.- La declaración de Jackeline Fowks a folios 2956/2958 que reconoce tener una cuenta en Scribd, que también tuvo acceso al resumen de la tesis doctoral de Cesar Acuña, que se encontraba en la página de la Universidad Complutense, que fue grabado en su USB.

2.- El Acta de visualización de USB y copia de seguridad de fecha 16 de mayo del 2016 a folios 2959/2968. Visualización del USB presentado por Jackeline Fowks De la Flor donde aparece un archivo PDF del resumen de la tesis doctoral de Cesar Acuña de la Revista UCV Scientia Vol N° 1, página 11-26 (recibido el 15 de setiembre del 2009 y aceptado el 2 de noviembre del 2009) que des-



cargó de la página de la Biblioteca de la Universidad Complutense con fecha 10 de enero del 2016.

3.- Declaración de Sandra Rodríguez Castañeda a folios 1224/1227, quien señala que ha tenido acceso al resumen de la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta publicado en la Revista Scientia titulado "Competencia docente y rendimiento académico del estudiante Universidad Privada en el Perú," habiendo detectado plagios de los siguientes autores, como como la obra "Formación permanente del profesorado universitario de psicopedagogía de Valladolid y necesidad de innovación didáctica" de Lourdes Castro Sánchez y Pedro Herrero García, (en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224328024.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224328024.pdf)); la obra "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo" de Rubén Edel Navarro (en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>); la obra "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar" de Fernandez, M.J y González, A (en [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm)),

4.- El reporte de la Biblioteca Nacional del Perú obrante a folios 4811/4812, en donde aparece que la Revista Scientia Volumen 1 N° 1 del 2009 cuenta con Deposito Legal 2009-14984 BNP publicado por Editorial Vallejiana, que acredita que en dicha biblioteca obra un ejemplar de dicha Revista.

5. Reporte de la página web <http://www.latindex.unam.mx> de folio 4813/4822 que acredita que la Revista UCV Scientia de la Universidad Cesar Vallejo se encuentra Indizado con N° 2077-172X de la base de datos de Latindex Catalogo.

## 5.- PROCEDENCIA DE LA FORMALIZACIÓN DE DENUNCIA PENAL

De lo actuado en sede preliminar se advierte que se cumple con los presupuestos de procedencia establecidos en el artículo 77° inciso 6 del Código de Procedimientos Penales, modificado por el Decreto Legislativo N° 1206, por las siguientes consideraciones:

Aparecen indicios suficientes o elementos de juicio reveladores de la existencia del delito denunciado, dado que existen serios indicios de que el investigado Cesar Acuña Peralta, en su tesis doctoral "Competencia Docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú", habría copiado o reproducido, total o parcialmente, textos de diversos autores, atribuyéndose autoría o titularidad ajena, tesis que ha sido difundida en territorio nacional al haberlo depositado en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU (ex Asamblea Nacional de Rectores - ANR); al haberlo subido a su cuenta Scribd que se encuentra enlazada con su

David Tapia Santisteban...  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima

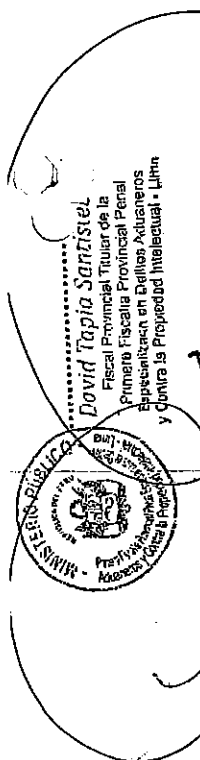




426

fesores"), **JESÚS MIGUEL MUÑOZ CANTERO**, **MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS** y **EDUARDO ABALDE PAZ**, (Coautores de la obra Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad), **RACIEL AZEVEDO ÁLVAREZ** (Autor de la Tesis "Factores que inciden en la competencia docente universitaria" de sustentada en complutense de madrid en 2003.), **JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO** (autor de la obra "Desarrollo profesional del Docente Universitario"), **SERGIO MONTICO** (autor de la obra "La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica?"), **MARÍA REMEDIOS BELANDO MONTORO** (autora de la obra "Los profesores del Siglo XI y la calidad de la enseñanza universitaria" Revista Electrónica interuniversitaria de Fomento del profesorado), **RAZIEL ACEVEDO ÁLVAREZ** y **MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ** (coautores La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala), **ARIANNA HEBE DE VICENZI ZEMBORAIN** (autora de la obra ¿Cómo se enseña en el aula universitaria? Concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas en profesores de medicina). **MARCELO ANDRES SARAVIA GALLARDO** (autor de la obra Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la Competencia profesional), **RUBEN EDEL NAVARRO**, (autor de la obra "El rendimiento académico Concepto Investigación y desarrollo"), **GUILLERMO BRIONES AEDO** (autor de la obra "Investigación y docencia: Hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspectivas"), **ROSA MARÍA BORREL BENTZ** (autor de la obra "Calidad Educativa de Acreditación de Programas de Formación de Especialistas, y en la Certificación Profesional del año 2000.), **LOURDES CASTRO SÁNCHEZ** y **PEDRO HERRERO GARCÍA**, (coautores de la obra "Formación permanente del profesorado universitario de Psicopedagogía de Valladolid y necesidad de innovación didáctica", **H. DÁMARIS DÍAZ** (autora de la obra "La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad"), **MIGUEL ANDRADE GARRIDO**, **CHRISTIAN MIRANDA JAÑA**. e **IRMA FREIXAS**, (coautores de la obra "Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago"), **FRANCIS RIETVELDT** (autor de la obra Interacción alumno - profesor), **FREDY EDUARDO VASQUEZ RIZO** y **JESUS GABALAN COELLO** (coautores de la obra Percepciones Estudiantiles y su influencia en la Evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali - Colombia), entre otros autores, así como la **CAMARA PERUANA DEL LIBRO**,

**SEGUNDO:** Solicitar al Juzgado Penal fijar fecha y hora para la audiencia de presentación de cargos, adjuntando la presente resolución y la carpeta fiscal.





**TERCERO:** De conformidad con lo previsto por el artículo 14° del Decreto Legislativo N° 052 - Ley Orgánica del Ministerio Público, solicitar al Juzgado Penal la actuación de los siguientes actos de investigación por ser pertinentes, conducentes y útiles conforme al objeto del proceso:

### DOCUMENTALES

1. Se recaben el resultado de la pericia de la Gerencia de Criminalística de Medicina Legal del Ministerio Público, que se solicito mediante el Oficio N° 14-2016-1°FPPDAPI-MP-FN recibido con fecha 27 de setiembre del 2016 a folios 4721/4722.
2. Se recabe el resultado de la pericia documentoscópica solicitada a la Gerencia de Criminalística de Medicina Legal del Ministerio Público, de las copias recabadas por diversas personas o instituciones que han descargado la tesis doctoral de Cesar Acuña, con la tesis doctoral de Cesar Acuña de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.
3. Se oficie a la Gerencia de Criminalística de Medicina Legal del Ministerio Público - Alta Tecnología con la finalidad que realice la búsqueda de la obra Interacción Alumno - Profesor de FRANCIS RIETVELDT en la pagina [www.monografias.com](http://www.monografias.com) u otras paginas web, y el resumen de la tesis doctoral de Cesar Acuña de la Revista UCV Scientia Vol N° 1 N° 1 del año 2009 pagina 11-26.
4. Se oficie a la SUNEDU solicitando la remisión de copia certificada o autenticada de la Resolución N° 1507-2013-ANR del 02 de octubre de 2013 sobre la presentación de la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta y reconocimiento de grado de doctor en el Perú.
5. Se oficie a la Biblioteca Nacional del Perú solicitando la remisión de un ejemplar o copia certificada de la Revista UCV Scientia Vol N° 1 N° 1 del año 2009.
6. Se oficie a CONCYTEC que remita un ejemplar o copia certificada de la Revista UCV Scientia Vol N° 1 N° 1 del año 2009.
7. Se recabe los certificados de antecedentes penales, judiciales, policiales del denunciado.
8. Se reitere la solicitud Asistencia Judicial al Reino de España con la finalidad que remita información con relación al resultado de la Comisión expertos encargados de evaluar la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta, y el resultado de revisión de oficio realizado por la Universidad Complutense de Madrid a la Tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta.
9. Se reitere la solicitud Asistencia Judicial a Estados Unidos con la finalidad se requiera a los titulares o representantes del sitio web SCRIBD informen quien es el usuario o titular de la cuenta

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Lima



<https://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta> y del link <https://es.scribd.com/doc/289618975/05-09-Tesis-Doctoral-Universidad-Complutense-de-Madrid#download> y si en dicha cuenta y link estuvieron alojados los archivos o documentos con títulos "COMPETENCIA DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA EN EL PERÚ", perteneciente al ciudadano peruano Cesar Acuña Peralta; así como el historial de visitas y descargas de dicho documento. Así como se requiere que los titulares o representantes del sitio web SCRIBD informen sobre la creación de la cuenta scribd <https://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta>, con información de la dirección IP.

10. Se oficie a la Oficina de Criminalística de Medicina Legal, a efectos que realice una pericia documentoscópica que compare el resumen de la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta, publicado en la Revista Scientia UCV en el año 2009, que aparece en dicha revista y en la descarga que a realizado Jackeline Fowks en su USB, a efectos que sean comparado con los textos de terceros que aparecen en los actuados, a efectos que verifique si existe contenido similar y si ha sido citado.

### DECLARACIONES

11. Se amplíe la declaración del investigado CESAR ACUÑA PERALTA, debiendo ser citado en su domicilio real y procesal que aparece en los actuados, con la finalidad que declare si para elaborar su tesis doctoral, consulto las obras de los autores agraviados, y por qué no consigno como cita la fuente bibliográfica o nombre de los autores agraviados, así como, se le muestre la tesis doctoral remitida por la Universidad Complutense de Madrid, a efectos de que verifique si los autores han sido citados.
12. Se recabe la declaración testimonial de FILDER ANTONIO MORALES CUNO, cuyos datos personales aparecen en su Ficha RENIEC, con domicilio sito en la Av. Jorge Chavez S/N distrito El Tambo, provincia de Huancayo, Departamento de Junin, con la finalidad de que declare si tiene cuenta en Scribd y si descargo la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta.
13. Se recabe la declaración testimonial de CESAR ALFREDO ZORRILLA SERNA cuyos datos personales aparecen en la Ficha RENIEC, con domicilio sito en el Pasaje Carlos Arenas Loayza N° 185 - B Urb. Pardo 1ra Etapa del distrito de San Miguel, provincia de Lima, provincia de Huancayo, Departamento de Junin, con la finalidad que declare si tiene cuenta en Scribd y si descargo la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta.
14. Se recabe la declaración testimonial del testigo ISAAC MEKLER NEIMAN cuyos datos personales aparecen en la Ficha RENIEC a folios

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Ministerio Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Propiedad Intelectual - Linc



3754, con la finalidad que declare sobre la difusión de la tesis doctoral presentada por Cesar Acuña Peralta, a quien se le deberá notificar en su domicilio que aparece en su Ficha RENIEC y mediante Edicto.

15. Se recabe las declaraciones de los presuntos agraviados solicitadas vía Cooperación Internacional.
16. Se recabe la declaración de la periodista Giovanna Castañeda Palomino del Diario El Comercio, quien fue la periodista encargada de elaborar el artículo titulado "Una tesis llena de plagios" publicado en dicho diario el día 27 de enero del 2016, con la finalidad que declare por que medio obtuvo la tesis doctoral titulada "Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú" de Cesar Acuña Peralta presentada en la Universidad Complutense de Madrid, debiéndose notificar en su domicilio que aparece en su Ficha RENIEC, en su domicilio laboral en el local del Diario El Comercio, así como en su correo electrónico [carmen.castañeda@elcomercio.com.pe](mailto:carmen.castañeda@elcomercio.com.pe).
17. Se recabe la declaración del representante de la Comara Peruana del Libro a efectos que declare si la causa agravo los hechos materia de investigación, y de ser el caso en cuanto se encontraría valorizado.

### RATIFICACION DE PERICIAS E INFORMES

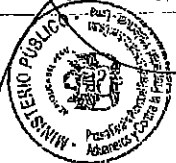
18. Se notifique al perito Arturo Lazarte Vilcamayo, en el local del Insitituto de Medicina Legal - Gerencia de Criminalistica, sito en el sexto piso de la cuadra 4 S/N de la Av. Abancay - Cercado de Lima, con la finalidad que se ratifique en las pericias que ha elaborado.
19. Se notifique al perito grafotecnico Jose Antonio Gutierrez Flores en el local del Insitituto de Medicina Legal - Gerencia de Criminalistica, sito en el sexto piso de la cuadra 4 S/N de la Av. Abancay - Cercado de Lima, con la finalidad que se ratifique en las pericias que ha elaborado.

20. Se solicite la ratificacion del informe tecnico del INDECOPI.

### VISUALIZACIÓN

20.- Se visualice el USB entregado por Jackeline Fowks o la copia de seguridad de dicho USB recabado de fecha 16 de mayo del 2016 a efectos que se verifique el contenido del archivo PDF que señala tiene el resumen de la tesis doctoral de Cesar Acuña de la Revista UCV Scientia Vol N° 1 N° 1 pagina 11-26 (recibido el 15 de setiembre del 2009 y aceptado el 2 de noviembre del 2010) que descargo de la pagina de la Biblioteca de la Universi-

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos-Acuñados  
y Crímenes de Propiedad Intelectual - Lima



429

dad Complutense con fecha 10 de enero del 2016, a efectos de verificar su contenido y realizar la descarga correspondiente.

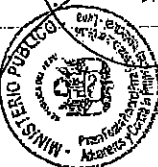
**PRIMER OTROSI DIGO:** Conforme a lo establecido en la Ley N° 30076 que dispone en su Primera Disposición Complementaria final la puesta en vigencia de diversos artículos referentes a la imposición de medidas de coerción personal previstas en el Código Procesal Penal, (Decreto Legislativo 957), esta Fiscalía estima que no concurren en el presente caso en contra del denunciado todos los presupuestos materiales para requerir prisión preventiva contemplado en el artículo 268 a) Existencia de graves y fundados elementos de convicción, b) Prognosis de la pena sea superior a cuatro años de pena privativa a la libertad, c) Existencia de peligro de fuga u obstaculización de la averiguación de la verdad. Por tanto, apareciendo en el presente caso que el investigado tiene domicilio y realiza sus actividades en el territorio nacional, se descarta por el momento peligro de fuga u obstaculización de la averiguación de la verdad. Por lo que se solicita que se abra proceso penal con la medida personal de comparecencia con restricciones, fijándose una caución de **CIEN MIL SOLES**.

**SEGUNDO OTROSI DIGO:** Teniendo en cuenta que la acción civil se constituye como una pretensión accesoria a la pretensión punitiva del Estado, y estando a lo dispuesto en los artículos 93° y 100° del Código Penal, concordante con el artículo 94° del Código de Procedimientos Penales, se solicita al Juez Penal se trabaje embargo preventivo sobre los bienes del denunciado, debiendo de efectuarse previamente la diligencia de señalamiento de bienes libres, a efectos de que se garantice de manera suficiente la posible reparación civil que irrogare la presente causa.

**TERCER OTROSI DIGO:** Teniendo en cuenta el fundamento 26 del Acuerdo Plenario Extraordinario de la Corte Suprema de la Republica del uno de junio de 2016, que establece que el actor civil como parte acusadora, y el tercero civil, como parte como parte acusada, no son partes necesarias, imprescindibles para la constitucion del proceso penal. Además en el presente caso, tratandose de derechos autorales que tienen proteccion universal, siendo agraviados que se encuentran en diversos paises y estando al hecho de que via cooperacion judicial internacional se ha solicitado su ubicacion, notificacion y declaracion, esta Fiscalía estima que no resulta necesaria la notificacion previa de los agraviados para la constitucion del proceso penal, mas aun si tambien se ha considerado como parte agraviada a la Camara Peruana del Libro.

**CUARTO OTROSI DIGO:** Se solicita que la investigaci[on sea declarada compleja teniendo en consideración características, complejidad y circunstancias de los hechos objeto de investigación y se fije como plazo de investiga-

David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Cámara de Propiedad Intelectual - Lima



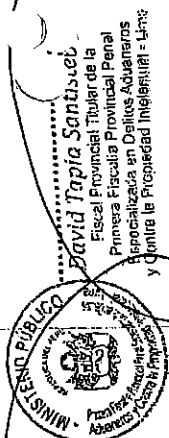
430

ción OCHO MESES de conformidad al artículo 202.4 del Código de Procedimientos Penales, modificado por el Decreto Legislativo N° 1206.

**QUINTO OTROSI DIGO:** Esta Fiscalía se reserva el derecho de ampliar la relación de agraviados si en el curso de la investigación judicial aparecen nuevas obras de terceros que hayan sido copias o reproducidas en la tesis doctoral con título Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú, sin ninguna cita o referencia bibliográfica.

**SEXTO OTROSI DIGO.** Se adjunta los siguientes anexos documentales que se encuentran en sobre manila debidamente lacrado y rotulado con su correspondiente cadena de custodia.

- 1.- Tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta presentado a la Universidad Complutense de Madrid que se encuentra empastado con código T31601 y en su interior un sticker de dicha Universidad con código 5327919751. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta de lacrado de tesis y disco de fecha 28 de abril de 2016.
- 2.- Un (01) CD en el interior de un sobre manila lacrado y rotulado, mediante acta fiscal de fecha 16 de setiembre de 2016,
- 3.- Un (01) CD \_ R marca Princo rotulado con el nombre "España Doc". Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta fiscal del 25 de octubre del 2016.
- 4.- Un (01) DVD - R marca Sony N° de serie 96E103042629420, remitido mediante oficio N° 1070-2016-MP-FN-OFIN del 14 de setiembre de 2016, endo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta de visualización de disco y lacrado del 20 de setiembre de 2016.
- 5.- Un (01) disco DVD - R marca Sony escrito con plumón "Entrevista a Isaac Mekler copia de seguridad". Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta de grabación de copia de seguridad de disco y lacrado del tres de mayo de 2016. (boleta 257-16).
- 6.- Un (01) DVD - R marca SONY rotulado con plumón. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila amarillo lacrado y rotulado copia de seguridad de disco remitido por Luis Enrique Velez Peralta de fecha 23 de mayo de 2016, mediante acta de grabación de copia de seguridad de disco y lacrado - copia de seguridad. (boleta 257-16).
- 7.- Un (01) DVD - R marca Sony de 4.7 GB que contiene copia de seguridad USB de Jacqueline Fowks De La Flor. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre



431

color amarillo, mediante acta de visualización de USB y copia de seguridad de fecha 16 de mayo de 2016 - copia de seguridad. (boleta 257-16).

8.- Un (01) DVD - R marca Sony colocado con plumón negro "Tesis doctoral complutense copia de seguridad. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta de deslacrado de disco y grabado de copia de seguridad de disco del tres de mayo de dos mil dieciséis. (boleta 257-16).

9.- Un (01) CD - R marca Princo con sticker de la Universidad Complutense con código de barras 5327919760 anotado con plumón N° T31601; b26028955, L38665013. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta de lacrad de tesis y disco del 28 de abril de 2016. (boleta 952-16)

10.- Un (01) disco óptico tipo CD, remitido mediante oficio N° 2045-2016-MP-FN-JN/GECRIM, Informe pericial de Análisis Digital Forense N° 66-2016, lacrado por perito Lazarte. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo. (boleta 946-16).

11.- Un (01) disco óptico tipo CD, marca Princo, remitido mediante oficio N° 1958-2016-MP-FN-JN/GECRIM, Informe N° 89-2016-MP-FN-JN-IML/GECRIM-AT, lacrado por perito Lazarte. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo. (boleta 947 - 16).

12.- Un (01) DVD - R marca Sony que contiene escaneado de la tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta - Biblioteca Universidad Complutense. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta fiscal de fecha 27 de mayo de 2016. (boleta 950 - 16).

13.- Copias certificadas de tesis doctoral de Cesar Acuña Peralta - Biblioteca Universidad Complutense. Siendo el tipo de embalaje utilizado un sobre manila color amarillo, mediante acta fiscal de fecha 27 de mayo de 2016. (boleta 948 - 16).

**SEPTIMO OTROSI DIGO:** NOTIFÍQUESE la presente Disposición a las partes de la presente investigación.

DTS/jhm



David Tapia Santisteban  
Fiscal Provincial Titular de la  
Primera Fiscalía Provincial Penal  
Especializada en Delitos Aduaneros  
y Contra la Patrimonio Intelectual - Lima

Lima, 31 de octubre del 2016.

433

EXPEDIENTE N° 1286-2016/DDA

Lima, 10 de enero de 2018


En el escrito de fecha 5 de enero de 2018

Presentado por: CÉSAR ACUÑA PERALTA

Se ha proveído lo siguiente:

- Téngase presente y agréguese a sus antecedentes.
- Téngase por absuelto el traslado.
- Téngase presente el nuevo domicilio procesal.
- Téngase por cumplido el mandato de fecha \_\_\_\_\_
- Estése a lo resuelto mediante Resolución N° \_\_\_\_\_  
de fecha \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_  
FLAVIO NÚÑEZ ECHAIZ  
Secretario Técnico

  
OBT  
F-SPI-11/01

431

15 ENE. 2018

Domicilio: Calle Las Begonias N°  
475, 6to piso, San Isidro.

**CÉDULA DE NOTIFICACIÓN**

EXPEDIENTE N° 1286-2016/DDA

Lima, 10 de enero de 2018

Señor: CÉSAR ACUÑA PERALTA

En el escrito de fecha 5 de enero de 2018

Presentado por: CÉSAR ACUÑA PERALTA

Se ha proveído lo siguiente:

- Téngase presente y agréguese a sus antecedentes.
- Téngase por absuelto el traslado.
- Téngase presente el nuevo domicilio procesal.
- Téngase por cumplido el mandato de fecha \_\_\_\_\_
- Estése a lo resuelto mediante Resolución N° \_\_\_\_\_  
de fecha \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

*Secreta*

Lo que notifico a Ud.

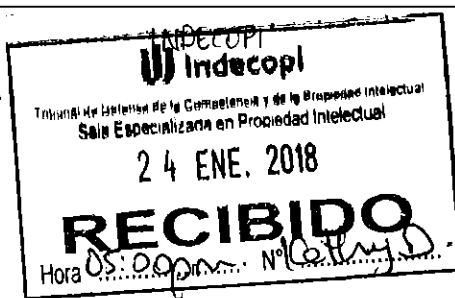
**ESTUDIO MUÑIZ**  
Sociedad Civil de Responsabilidad Limitada  
15 ENE. 2018  
**RECIBIDO**

*César Acuña Peralta*  
09830163  
F-SPI-10/01

  
FLAVIO NÚÑEZ ECHAIZ  
Secretario Técnico

INDECOPI-UCI  
  
2018-SPI-0000309





Indecopi

LT

7  
CUBO: + Copias:

433  
011189

EXPEDIENTE: N° 1286-2016/DDA

SUMILLA: LO QUE SE INDICA

2018 JAN 24 AM 11:51

SPI

**A LA SALA ESPECIALIZADA EN PROPIEDAD INTELECTUAL DEL INDECOP:**  
**MESA DE PARTES**

**CÉSAR ACUÑA PERALTA**, en el procedimiento iniciado por presunta infracción a la normativa de Derecho de Autor, atentamente digo:

1. Como es de conocimiento de la Sala, el artículo 89° del T.U.O. de la Ley del Procedimiento Administrativo General<sup>1</sup> señala que, para iniciar un procedimiento, las autoridades administrativas, de oficio, deben asegurarse de verificar su propia competencia para el avocamiento a la materia en discusión. En virtud de ello, la Administración se encuentra obligada a revisar los requisitos de procedencia de la denuncia, siendo este uno de los presupuestos fundamentales para que esta pueda analizar el fondo de lo reclamado por el administrado, pues en caso se desprenda de los actuados que no resulta competente para conocer el hecho denunciado, se deberá declarar la improcedencia de dicha denuncia.
2. Así, el ejercicio de esta potestad, como cualquier otra, encuentra límites de distintos tipos, en cuanto a la materia, sujetos y términos de tiempo, que se derivan de las normas constitucionales, legales y reglamentarias.
3. Sobre este último aspecto se construye la figura de la prescripción de la potestad sancionadora. En esencia, la prescripción es una medida orientada a resguardar la seguridad jurídica, siendo que, desde una perspectiva penal, es una causa de extinción a la responsabilidad criminal por motivo del paso del tiempo basada en la falta de acción del Estado de su potestad sancionadora o *ius puniendi*
4. Ahora, cabe precisar que la prescripción en materia administrativa consiste en la extinción de la responsabilidad por el transcurso del tiempo, conforme a lo señalado en el artículo 250° del T.U.O. de la Ley del Procedimiento Administrativo

<sup>1</sup> **DECRETO SUPREMO 006-2017-JUS. T.U.O. DE LA LEY DEL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO GENERAL. Artículo 89°. Control de competencia.** Recibida la solicitud o la disposición de autoridad superior, según el caso, para iniciar un procedimiento, las autoridades de oficio deben asegurarse de su propia competencia para proseguir con el normal desarrollo del procedimiento, siguiendo los criterios aplicables al caso de la materia, el territorio, el tiempo, el grado o la cuantía.

426

General<sup>2</sup>, plazo que será fijado por las normas especiales en la materia. Así, el referido artículo establece que el cómputo del plazo de prescripción comenzará a partir del día en que la infracción se hubiera cometido en el caso de las infracciones instantáneas o infracciones instantáneas de efectos permanentes, desde el día que se realizó la última acción constitutiva de la infracción en el caso de infracciones continuadas, o desde el día en que la acción cesó en el caso de las infracciones permanentes.

5. Así, la infracción será instantánea si queda consumada en un solo instante, esto es, si el proceso que culmina al completarse todas las exigencias del tipo infractor se cierra en un momento determinado y único. Debe repararse en que no se toma en consideración la duración de los preparativos o de los actos conducentes a la plena realización del hecho sino solamente al instante en que éste queda completo.
6. De otro lado, una infracción es continuada cuando consista en dos o más acciones homogéneas, realizadas en distinto tiempo, pero en análogas ocasiones, que infringen la misma norma jurídica o norma de igual o semejante naturaleza, con la característica que todas las acciones que lo constituyen, que de por sí ya son infracciones consumadas, serán valoradas en conjunto como una sola infracción.
7. Al respecto, el tratadista Francisco MUÑOZ CONDE señala que *"(El delito continuado) (c)onsiste en dos o más acciones homogéneas, realizadas en distinto*

<sup>2</sup>

**DECRETO SUPREMO 006-2017-JUS. T.U.O. DE LA LEY DEL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO GENERAL. Artículo 250.- Prescripción.** 250.1 La facultad de la autoridad para determinar la existencia de infracciones administrativas, prescribe en el plazo que establezcan las leyes especiales, sin perjuicio del cómputo de los plazos de prescripción respecto de las demás obligaciones que se deriven de los efectos de la comisión de la infracción. En caso ello no hubiera sido determinado, dicha facultad de la autoridad prescribirá a los cuatro (4) años.

233.2 El cómputo del plazo de prescripción de la facultad para determinar la existencia de infracciones comenzará a partir del día en que la infracción se hubiera cometido en el caso de las infracciones instantáneas o infracciones instantáneas de efectos permanentes, desde el día que se realizó la última acción constitutiva de la infracción en el caso de infracciones continuadas, o desde el día en que la acción cesó en el caso de las infracciones permanentes.

El cómputo del plazo de prescripción sólo se suspende con la iniciación del procedimiento sancionador a través de la notificación al administrado de los hechos constitutivos de infracción que les sean imputados a título de cargo, de acuerdo a lo establecido en el artículo 253, inciso 3 de esta Ley. Dicho cómputo deberá reanudarse inmediatamente si el trámite del procedimiento sancionador se mantuviera paralizado por más de veinticinco (25) días hábiles, por causa no imputable al administrado.

233.3 La autoridad declara de oficio la prescripción y da por concluido el procedimiento cuando advierta que se ha cumplido el plazo para determinar la existencia de infracciones. Asimismo, los administrados pueden plantear la prescripción por vía de defensa y la autoridad debe resolverla sin más trámite que la constatación de los plazos.

En caso se declare la prescripción, la autoridad podrá iniciar las acciones necesarias para determinar las causas y responsabilidades de la inacción administrativa, solo cuando se advierta que se hayan producido situaciones de negligencia.

tiempo, pero en análogas ocasiones, que infringen la misma norma jurídica o norma de igual o semejante naturaleza".<sup>3</sup> A mayor abundamiento, debemos precisar que los delitos o infracciones continuadas son aquellos que reúnen las siguientes circunstancias: Unidad de resolución, Pluralidad de Acciones y Unidad de Resultados. Es decir, el sujeto activo tiene como finalidad obtener un resultado, pero para tal efecto es necesario que realice diversas acciones para tal cometido. Un ejemplo de ello sería de aquel sujeto que quiere robarse un tablero de ajedrez de una tienda comercial y en la mañana se roba un tercio de las piezas, al medio día otro tercio y en la noche el resto.

- 8. En este punto, resulta esencial tener en cuenta que, cuando la norma hace referencia a las infracciones instantáneas, se está refiriendo a una clasificación que atiende al momento de la consumación de la infracción. Es así como infracciones de índole instantánea son aquellas que se consuman en un solo instante. El hecho que una infracción instantánea pueda generar una consecuencia a futuro, en nada afecta su naturaleza instantánea.
- 9. Como se puede apreciar, las infracciones instantáneas implican que la conducta antijurídica se realice en un momento determinado, en el cual queda consumado el acto ilícito. De este modo, el elemento particular de este tipo de infracciones es que el momento en el que se realiza la conducta infractora es el mismo de su consumación.
- 10. Por su parte, las infracciones continuadas son aquellas en las que existen varias acciones, las cuales individualmente podrían constituir una sola infracción; no obstante, bajo ciertos presupuestos, se les otorga unidad considerándolas una única infracción.
- 11. En el ámbito penal, la Sala Plena de la Corte Suprema de Justicia de la República, en el acuerdo plenario realizado en la ciudad de Ica en 1998, que:

"(...) Los hechos consumados en un solo acto deben reputarse como delitos instantáneos, independientemente de la permanencia en el tiempo que puedan mostrar sus efectos. (...)".

<sup>3</sup> Francisco MUÑOZ CONDE. en Derecho Penal Parte General. 5º ed. Barcelona: Tirant lo Blanch, 2002. p. 638.

238

(El énfasis es agregado)

12. Evidentemente, las infracciones instantáneas producen un estado de cosas contrario al ordenamiento jurídico, que se mantienen. Es el caso, por ejemplo, de la instalación de rejas en la vía pública en contra de lo dispuesto por una ordenanza municipal o la construcción sin licencia. En estos casos, aunque los efectos de la conducta infractora sean duraderos y permanezcan en el tiempo, la consumación de ésta es instantánea, por lo que es a partir de este momento en que debe contarse el plazo de prescripción de la infracción.
13. Cabe precisar que el plazo de prescripción para sancionar los ilícitos administrativos en materia de Derecho de Autor se encuentra determinado por el artículo 175° del Decreto Legislativo 822<sup>4</sup>, el cual dispone que la acción para la sanción a las infracciones contenidas en dicha norma prescribe a los dos (2) años de cometidos dichos ilícitos. Transcurrido dicho plazo, la autoridad pierde la potestad de investigar y sancionar las infracciones previstas en la norma que se hubieran podido cometer.
14. Ahora, siguiendo la línea del marco teórico previamente desarrollado, debo señalar que considero errado el criterio establecido por la Comisión en primera instancia para la determinación de las presuntas infracciones en las que habría incurrido.
15. Sobre el particular, como podrá verificar la Sala, la Comisión ha tomado como plazo para la determinación de su competencia en el presente procedimiento dos actos en particular, en los cuales, a su criterio, consumé o reiteré presuntas conductas infractoras a los derechos morales de paternidad y al derecho patrimonial de reproducción respecto de la tesis denominada "Competencia Docente y Rendimiento Académico del Estudiante en la Universidad Privada del Perú"; esto es:
  - El testimonio brindado al Tribunal Ético el 17 de febrero de 2016; y,
  - Lo señalado en el programa televisivo "El valor de la verdad" del 21 de febrero de 2016.

---

<sup>4</sup> **DECRETO LEGISLATIVO 822. LEY SOBRE EL DERECHO DE AUTOR. Artículo 175.-** Las acciones administrativas por infracción prescriben a los dos (2) años, contados desde la fecha en que cesó el acto que constituye infracción.

- 16. Ahora, en el supuesto negado de que las presuntas conductas infractoras que se me atribuyen, constituyan en efecto una infracciones a los derechos morales y patrimoniales de autor, el análisis respecto de la determinación de estas, no puede circunscribirse a lo que la Comisión, arbitrariamente, considere como el momento en el cual la referida infracción se configuró, sino que debe ceñirse a lo señalado en la normas correspondientes al momento de establecer su competencia para el conocimiento del fondo de la cuestión discutida.
  
- 17. Así, como he señalado durante la tramitación del presente procedimiento, cuyo archivamiento ya ha sido solicitado por vulnerar el Principio del *Non Bis In Idem*, las presuntas infracciones que se me imputan, que ya han sido materia de un pronunciamiento por parte de las autoridades correspondientes en España, absolviéndome en forma definitiva de los cargos en mi contra, derivan de la presentación y sustentación de mi tesis doctoral ante la Universidad Complutense de Madrid el 21 de setiembre de 2009.
  
- 18. En ese sentido, de estimarse que la presunta conducta infractora que se me atribuye resulta en efecto atentatoria a los derechos morales y patrimoniales protegidos por el Decreto Legislativo 822, el plazo para la determinación de dicha infracción, por ser de tipo instantánea, debe computarse desde la fecha de presentación y sustentación del documento en el cual se habrían materializado las presuntas infracciones atribuidas, es decir, desde el 21 de setiembre de 2009 y no desde febrero de 2016, como se pretende en el presente procedimiento.
  
- 19. En atención a las consideraciones expuestas, solicito se declare la improcedencia por prescripción del presente procedimiento, ordenándose su archivo definitivo.

**POR TANTO:**

Solicitamos a la Sala tener presente lo expuesto y resolver conforme a ley.

**PRIMER OTROSÍ DIGO:** Que, como es de conocimiento de la Sala, los administrados, en el marco de lo señalado por las normas comunitarias, nos encontramos facultados a solicitar la interpretación pre judicial de las normas que conforman el ordenamiento jurídico de la Comunidad Andina, llevada a cabo por el Tribunal de Justicia, a fin de garantizar la aplicación e interpretación del Derecho andino por parte de los distintos jueces nacionales se realice de manera uniforme. Ello, de conformidad con lo previsto

440

en el literal c) del artículo 1 y el artículo 32 a 36 del Tratado de Creación del Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina.

No obstante ello, en la medida de que en el presente procedimiento se me han imputado presuntas infracciones al derecho moral a la paternidad recogido en el literal b) del artículo 22 del Decreto Legislativo 822, omitiéndose en la imputación efectuada por la Comisión la referencia directa al literal b) del artículo 11 de la Decisión 351, se estaría restringiendo mi derecho a solicitar la interpretación pre judicial de las normas que conforman el ordenamiento jurídico de la Comunidad Andina, situación que afectaría gravemente mi derecho de defensa; por lo que debe declararse la nulidad del acto de imputación de presuntas infracciones en mi contra.

**SEGUNDO OTROSÍ DECIMOS:** Solicitamos que, para la diligencia de informe oral que se llevará a cabo el día de mañana, miércoles 24 de enero de 2018, se dispongan las facilidades necesarias a fin de que pueda hacer uso de una presentación en powerpoint.

Lima, 23 de enero de 2018

 ESTUDIO  
MUNIZ | MUÑIZ  
RAMIREZ  
PEREZ-TAIMAN  
& OLAYA  
Abogados

PIERINO BRUNO TUCCHI LÓPEZ RAYGAD  
C.A.G. N° 5402  
C.I.A.B. N° 44224

**Pelaez, Rodrigo**

**De:** operacionesenlinea@indecopi.gob.pe  
**Enviado el:** martes, 23 de enero de 2018 08:57 p.m.  
**Para:** Pelaez, Rodrigo  
**Asunto:** INDECOPI - REGISTRO DOCUMENTO

**Importancia:** Alta

INDECOPI

**ENVIO DE DOCUMENTO**

**REGISTRO DE DOCUMENTO SATISFACTORIO**

Estimado(s/a) Sr(s/a). ACU?A PERALTA, CESAR :

Le(s) informamos que la documentación ha sido enviada satisfactoriamente, conforme el siguiente detalle:

Cantidad de Documentos:	1
Nombre(s) de Archivo(s)	Escrito Exp 1286-2016.pdf
Fecha:	2018/01/23
Hora:	10:25:32
Sede del Indecopi:	SEDE CENTRAL
Área:	DIRECCION DE DERECHOS DE AUTOR
Nro.Expediente:	1286-2016/DDA

Asimismo de acuerdo al numeral 123.3 del artículo 123° de la Ley N° 27444 - Ley del Procedimiento Administrativo General, y a la Directiva N° 006-2015/TRI-INDECOPI "Reglas aplicables para la recepción de documentos por medios de transmisión a distancia dirigidos a los órganos resolutivos del INDECOPI", para el envío de documentos, se pueden emplear medios de transmisión de datos a distancia, para lo cual deberán presentarse físicamente los mismos, dentro del tercer día hábil en la Mesa de Partes de la oficina cuya competencia territorial corresponda conforme a la Directiva correspondiente. En el caso de los documentos dirigidos a los órganos resolutivos corresponde presentar un ejemplar impreso del acuse de recibo respectivo.

Atentamente;

**Indecopi**

Nota: Mensaje Automático, por favor no responder.

442

EXPEDIENTE N° 1286-2016/DDA

Lima, 25 de enero de 2018

En el escrito de fecha: 23 de enero de 2018

Presentado por: CÉSAR ACUÑA PERALTA

Se ha proveído lo siguiente:

- Téngase presente y agréguese a sus antecedentes.
- Téngase por absuelto el traslado.
- Téngase presente el nuevo domicilio procesal.
- Téngase por cumplido el mandato de fecha \_\_\_\_\_
- Estése a lo resuelto mediante Resolución N° \_\_\_\_\_  
de fecha \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

  
 \_\_\_\_\_  
 LUIGI TASSARA ZEVALLOS  
 Secretario Técnico (e)



443



TRIBUNAL DE DEFENSA DE LA COMPETENCIA  
Y DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL  
Sala Especializada en Propiedad Intelectual

Domicilio: Calle Las Begonias N°  
475, 6to piso, San Isidro.

**CÉDULA DE NOTIFICACIÓN**

EXPEDIENTE N° 1286-2016/DDA

Lima, 25 de enero de 2018

Señor: CÉSAR ACUÑA PERALTA

En el escrito de fecha: 23 de enero de 2018

Presentado por: CÉSAR ACUÑA PERALTA

Se ha proveído lo siguiente:

- Téngase presente y agréguese a sus antecedentes.
- Téngase por absuelto el traslado.
- Téngase presente el nuevo domicilio procesal.
- Téngase por cumplido el mandato de fecha \_\_\_\_\_
- Estése a lo resuelto mediante Resolución N° \_\_\_\_\_  
de fecha \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



Lo que notifico a Ud.



Nombre:.....

Apellidos:.....

Firma:.....

DNI:.....

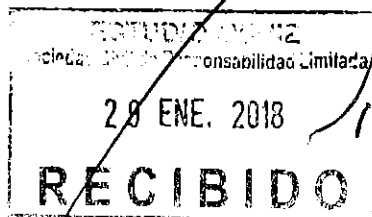
Vínculo: *Seorita*

Fecha:.....

LAPERSO... EL DOCUMENTO SELETA... SI  NO

SELLO:.....

*A*  
LUIGI TASSARA ZEVALLOS  
Secretario Técnico (e)



*Oficina León  
0954014*

F-SPI-10/01

## ACTA DE INFORME ORAL

Expedientes N° 1286-2016/DDA

Con fecha 24 de enero del 2018, bajo la presidencia de la Sra. Carmen Jacqueline Gavelan Díaz y con la asistencia de los señores Vocales Néstor Manuel Escobedo Ferradas, Ramiro Alberto del Carpio Bonilla, María Soledad Ferreyros Castañeda y Gonzalo Ferrero Diez Canseco, se llevó a cabo el informe oral.

Se contó con la participación del Sr. Pierino Stucchi López Raygada en representación de CÉSAR ACUÑA PERALTA.



---

LUIGI TASSARA ZEVALLOS  
Secretario Técnico (e)

**INFORME ORAL  
 CONSTANCIA DE ASISTENCIA**  
 (24.01.2018)  
 (10:00h)

**EXPEDIENTE N° 1286-2016/DDA**

**ASUNTO : Infracción a la Ley sobre Derecho de Autor**

**ACCIONANTE/DENUNCIANTE/SOLICITANTE/RECURRENTE/RECLAMANTE:**

a) Nombres y apellidos del titular: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a.1) DNI o Registro Colegio de Abogados \_\_\_\_\_

a.2) Firma \_\_\_\_\_

b) Nombres y apellidos del representante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b.1) DNI o Registro Colegio de Abogados \_\_\_\_\_

b.2) Firma \_\_\_\_\_

**EMPLAZADO/DENUNCIADO/OPOSITOR/RECLAMADO:**

**CÉSAR ACUÑA PERALTA**

a) Nombres y apellidos del titular: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a.1) DNI o Registro Colegio de Abogados \_\_\_\_\_

a.2) Firma \_\_\_\_\_

b) Nombres y apellidos del representante: Pierro Stocchi

Willy Raygado

b.1) DNI o Registro Colegio de Abogados 10373375

b.2) Firma [Firma]

468

 Indecopi

Tribunal de Defensa de la Competencia y de la Propiedad Intelectual  
Sala Especializada en Propiedad Intelectual

07 FEB. 2018

RECIBIDO

Hora 04:20 p.m. Firma *Patricia D.*

MUÑIZ  
RAMIREZ  
PEREZ-TAIMAN  
& OLAYA  
Abogados

ESTUDIO  
MUÑIZ

