

INVESTIGACIONES SOBRE GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EDUCACIÓN

Francisco Ganga Contreras, Oswaldo Leyva Cordero,
Abraham Alfredo Hernández Paz,
Gerardo Tamez González y Luis Alberto Paz Pérez
(Coordinadores)

Primera edición: diciembre 2018

Reservados todos los derechos conforme a la ley

© Francisco Ganga Contreras; Oswaldo Leyva
Cordero; Abraham Alfredo Hernández Paz
Gerardo Tamez González y Luis Alberto Paz
Pérez

© Universidad Autónoma de Nuevo León
Pedro de Alba S/N, Niños Héroes, Ciudad
Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L.

© Editorial Fontamara, S. A. de C. V.
Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen
Deleg. Coyoacán, 04100, CDMX, México
Tels. 5659-7117 y 5659-7978 Fax 5658-4282
Email: contacto@fontamara.com.mx
claudia.romero@fontamara.com.mx
www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara 978-607-736-545-7

ISBN UANL 978-607-27-1012-2

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Paulo Fossatti, Universidad La Salle, Brasil

Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile

Dra. Verónica Cuevas Pérez, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Emilio Rodríguez Tarapacá, Universidad de Tarapacá, Chile

Dra. Xóchitl A. Arango Morales, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Antonio Genaro Leal Millán, Universidad de Sevilla, España

Dr. Víctor Cancino Cancino, Universidad de Santo Tomás, Chile

Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dra. Rosa Enelda López Fuentes, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA FORMACIÓN
CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
PERSPECTIVA DOCENTE

*Gerardo Tamez González**
*Abraham Hernández Paz***
*Luis Alberto Paz Pérez****
*Oswaldo Leyva Cordero*****
*Luis Ramos Peña******

Resumen

Al discurrir de los años –y a través de las distintas etapas de la humanidad–, se ha tratado de concebir la formación ciudadana como un medio de convivencia armoniosa. Actualmente se requiere de igual forma, para el caso en la educación, es necesario el desarrollo de habilidades profesionales en las Instituciones de Educación Superior,

* Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Doctor en Gerencia y Política Educativa. Correo electrónico: gerardo.tamezg@uanl.mx

** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Doctor en Gerencia y Política Educativa. Correo electrónico: abrahamhdz@gmail.com

*** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Correo electrónico: luis.pazp@uanl.mx

**** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Doctor en Gerencia y Política Educativa. Correo electrónico: oswaldo.leyva@uanl.mx

***** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Correo electrónico: Luis_ramos_@hotmail.com

las cuales suelen estar asociadas de forma importante con el Modelo Educativo establecido. En este sentido, el propósito de esta investigación ha sido conocer los factores que inciden en el desarrollo de competencias profesionales para la formación ciudadana desde el análisis general del profesor universitario, considerando, como método, seis dimensiones de análisis: 1) Modelo Educativo; 2) planes y programas de estudio; 3) desarrollo de competencias; 4) procesos de enseñanza-aprendizaje; 5) métodos de enseñanza, y 6) formas de evaluación. Para ello se utilizó una metodología cuantitativa transversal descriptiva a través de un instrumento utilizado en la recopilación de datos. La muestra está compuesta por 40 profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Facultad de Ciencias Políticas). Los resultados obtenidos nos permiten hacer una valoración de cada una de las dimensiones establecidas en la investigación, así como la identificación de las mejores prácticas institucionales que servirán de soporte para contribuir en la formación integral de los futuros egresados.

Palabras clave: formación ciudadana, competencias profesionales, modelo educativo, educación superior.

Introducción

Las reformas del sistema educativo mexicano, emprendidas en la última década, y que permean en todos los niveles, tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Al igual que en otros países, en México estamos viviendo una readecuación en la dosificación de saberes a través de las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas (Moreno, 2012). Por tal motivo, la principal preocupación de nuestro tiempo parece consistir en la cuestión de cómo lograr un modelo de desarrollo que incluya a todos, que desarrolle al hombre integralmente y que sea sostenible. Por lo tanto, la adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático (Reynolds, 1997).

Adicionalmente, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en los países en vías de desarrollo se señala que se requieren de instituciones de educación sólidas, con la capaci-

dad para formar personas calificadas profesionalmente y responsables socialmente, como condición necesaria para garantizar un auténtico desarrollo sostenible que conduzca a cortar las brechas que los separa de los países desarrollados (UANL, 2008).

Por tal motivo, la educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores, por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (PND, 2013). Así es como la formación de capital humano es impactada por una serie de variables como la tecnología de la información, la homogeneización de las culturas, la velocidad del cambio, y la incertidumbre valorativa entre otras, las cuales abonan a la formación ciudadana (Tejada, 2002), éstas deben ser integradas en las etapas universitarias de formación del individuo; es decir, en su contexto educativo, por medio de un enfoque de desempeño de competencias con el propósito de que el individuo aprenda a ser competente de manera autónoma.

Es por ello que un elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno (Purkey y Smith, 1983), lo cual implica otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite, en buena parte, involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señala Trianes y Muñoz (2000), “en cierta medida el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje”.

En este sentido, no hay país que pueda ignorar la relevancia de tal concepto; sin embargo, es difícil por motivos tanto conceptuales como empíricos, desplazar la atención desde los resultados deseables hacia los efectivamente medibles (Tiana, 1996).

En otra vertiente, Landinelli (2008) argumenta que es imprescindible que la educación superior demande una nueva generación de políticas sectoriales que respalde una plataforma positiva de objetivos sensibles y articule una agenda de prioridades generales para cimentar la interacción entre los sistemas tales como:

- *Satisfacer* el incremento sostenido de la demanda social de educación superior.
- Implementar nuevos modelos pedagógicos que posibiliten conjurar los llamativos índices de bajo rendimiento, rezago o fracaso estudiantil.

- *Atender* al fomento de las idoneidades profesionales necesarias para un desempeño de la función de enseñanza.
- *Reconocer* la pluralidad de las categorías culturales como soporte de los derechos humanos y de la construcción de la ciudadanía.
- *Superar* los agudos fenómenos de discriminación sociales y étnicos.
- *Eliminar* las conductas selectivas derivadas de códigos de exclusión o relegamiento fundados en distinciones de género.
- *Lograr* una transformación de los paradigmas académicos pre-valetientes en la gran mayoría de los organismos que componen los sistemas educativos.
- *Abandonar* la oferta educativa centrada en el modelo estamental tradicional de profesiones fragmentadas en destrezas singulares, claramente compartimentadas, sustentadas en saberes privativos y pericias intransferibles, procurando resignificar los atributos de las profesiones universitarias, alentar nuevas competencias y renovar los vínculos de los sistemas con el mundo del trabajo.
- *Instrumentar* planes de estudios versátiles, encaminados a capacitar a los individuos para recorrer itinerarios sostenidos de actualización o renovación de competencias, mediante la ampliación de los programas de posgrado y educación continua que faciliten los aprendizajes permanentes.
- *Promover* la inserción de los sistemas en la racionalidad de la revolución digital y aprovechar de modo coherente con las exigencias del currículo la oportunidad que ofrece el dominio y la utilización masiva de las nuevas tecnologías electrónicas de la información y la comunicación.
- *Establecer* la opción de planes y programas de estudios con nuevos perfiles de las carreras, cuya aplicación sustentada en una aproximación comprensiva al fenómeno de la ampliación social del acceso, incorpore mayores componentes virtuales de aprendizaje electrónico que influyan en el uso eficaz del tiempo disponible por parte de los alumnos trabajadores.
- *Revalorizar* la dimensión internacional y regional de la actividad universitaria, mediante programas de articulación, convenios y consorcios sustentados solidariamente en principios de complementariedad y beneficio mutuo.

De esta manera, se espera que todos los estudiantes que se convierten en profesionistas egresados dispongan de una base de conocimientos similar y con las mismas intenciones que se consideran imprescindibles por motivos culturales, históricos y de tendencia tecnológica e innovadora.

Gorodokin (2005) menciona que consolidar o desarrollar políticas de evaluación que constituyan un acto de reflexión libre, objetivo y participativo, para ofrecer a las sociedades rigurosos cuadros valorativos sobre la condición real de las actividades universitarias y fundamentar las estrategias de cambio que las comunidades académicas visualicen como necesarias.

Los resultados de esta investigación nos brindan un panorama de los factores clave que inciden en el desarrollo profesional relacionado con las dimensiones del Modelo Educativo por competencias y analizado desde una perspectiva del docente, todo ello con la intención de fortalecer los diversos procesos que confluyen transversalmente en nuestro ámbito educativo.

Formación Ciudadana

Definición

“La formación ciudadana es un proceso que forma parte de la socialización de los individuos cuyo propósito es la educación en valores sociales, así como la gestación de la responsabilidad, la participación y el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en la identificación con la comunidad y el respeto a la convivencia” (EcuRed, 2016).

Algo de historia

No se debe permitir que la generalización nos dé la impresión de sencillez; el concepto de *ciudadanía* no es tan simple ni en la teoría ni de forma pragmática. Heater (2007) explica que, para los griegos, ser ciudadano era lo natural, al hombre se le consideraba un animal político (*zoon politikon*); sin embargo, para los romanos por el contrario, al hombre se le consideraba una entidad jurídica.

A más de un siglo desde la publicación de *La isla del doctor Moreau*, del novelista inglés Herbert George Wells en 1896, se trastoca el orden sereno de la creación. En esa época el darwinismo y los científicos vislumbraban la posibilidad de colaborar en la transformación de las especies. Posibilidad que abría una caja de pandora, ya que, si el hombre era capaz de crear, quedaba legitimado para interpelar a su propio creador porque con la vida no le daba la capacidad de ser feliz. (Cortina, 1997).

El doctor Moreau es creador de “humanimales” que en un afán ciego e irresponsable es capaz de engendrar seres condenados a la infelicidad con tal de ver saciada su curiosidad; para lograr su *objetivo*, Moreau trata de modificar los rasgos anatómicos y fisiológicos de un centenar de animales utilizando un doloroso procedimiento de vivisección y el sufrimiento acompañará siempre a este remedo de seres humanos, que incapaces de ser “humanos”, quedarían en una penosa e intermedia situación de hombre y bestia. Moreau intenta la segunda clave del procedimiento, la “mentalización”; intenta mentalizar a sus criaturas a través del juego de “la ley y el castigo”, ya que, desde sus conclusiones, percibe la facilidad de la transformación “fisiológica”, más no así la transformación de la “estructura mental”, por lo que se da a la tarea de que sus creaciones “sientan y piensen” como seres humanos.

En dicho espacio, desde tiempos remotos, se entiende que uno de los métodos más eficaces para modificar actitudes y comportamientos se articula de dos sencillos componentes: la imposición de una ley y el manejo de un látigo. Cabe recordar el paradigma educativo conductista, cuyo iniciador, el psicólogo ruso Iván Pavlov (1941), descubrió la posibilidad de generar una respuesta fisiológica a partir de un estímulo no fisiológico (Fernández, 2013). Quien sea capaz de imponer su ley y de infundir temor, habrá ganado. Para el caso, Moreau diseña cuatro mandamientos cuyo cumplimiento (según sus propios juicios), generan una “conducta canónicamente humana” (Cortina, 1997):

No caminarás a cuatro patas; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

No sorberás la bebida; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

No comerás carne ni pescado; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

No cazaras a otros hombres; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Repetido ese ritual día tras día, el engendro termina por creer que pertenece a la especie de los hombres. Pero cuando la liturgia “mentalizadora” falla, y el sujeto empieza a dudar, el látigo simplemente suple la falta de argumentación y es el “dolor” quien “convence” a la criatura de que es un ser humano. Sin embargo, tan antiguo como ineficaz el método, aunque la forma de la bestia cambie un tanto, la *inteligencia* y los *sentimientos* siguen siendo intrínsecos *per se*. De ahí que a la liberación de los humanoides y de regreso a los sentimientos originales de la especie, es paulatina e implacable la desaparición de la *razón* e *inteligencia* humana. La conclusión es simple; sin la sintonía adecuada, toda pauta de conducta desarraigada no tiene más futuro que su desaparición cuando deja de funcionar el látigo (Cortina, 1997).

Es de puntualizar, que uno de los inconvenientes que se presentan en el conductismo es la falta de “generalización del conocimiento”; esto es, el conductismo logra ser eficaz en el entrenamiento de conductas y habilidades específicas; sin embargo, su principal problema radica en la delimitación de la definición misma de dichas conductas o habilidades. Se resuelve un problema por vez, pero para cada problema nuevo, se requiere de nuevos entrenamientos (Fernández, 2013).

En el contexto político actual, ¿cómo se perciben las coincidencias de lo anterior? La cansina repetición de “la ley y el castigo” no construyen conductas humanizadas permanentes, si los sujetos no “comprenden y sienten” que la ley viene “desde dentro”, que es su propia ley.

Kant pretendía asegurar que cada ser humano es autónomo, capaz de darse a sí mismo esas leyes y que como ser humano, le legitiman, especifican y valen para toda la humanidad. Ese “debería” ser el mensaje de las democracias cuando afirman que sus leyes son las que el pueblo quiere darse a sí mismo, pero ¿esta es la realidad? (UNESCO, 2001).

El mensaje de Wells a través del doctor Moreau sigue valiendo para todas las leyes que pretendan “humanizar” a las personas sin buscar en ellas más elementos que la sintonía de la repetición de “la ley y el látigo”: amenaza de castigo social o legal. Si seguimos recitando la liturgia cansina de los *derechos humanos* y de la *democra-*

cia libertadora sin atender a la inteligencia y los sentimientos de las personas, la nueva traducción de las leyes del doctor Moreau sería algo como (Cortina, 1997):

Es preciso respetar los derechos humanos; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Toda persona tiene derecho a la vida; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Toda persona tiene derecho a expresarse libremente; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Es preciso potenciar la democracia; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Repetir hasta la saciedad este discurso y amenazar a los individuos con prisión y vergüenza social, reprimir a otros países con embargos y bloques comerciales en el concierto de las naciones, no resuelve mucho las cosas. Kant asegura que una cosa es el *origen* de la ley y otra la *razón suficiente* que la sustente (razón que el ser humano tenga para tenerla por suya). Aristóteles decía: cada persona es la unión de intelecto y deseo, de razón y sentimiento.

Buscar el punto de contacto entre las leyes de la democracia (Estado), los valores personales de los individuos y la razón de cada persona entendida como ente individual es una ardua tarea; intersección que a la postre nos decantará en una definición asertiva y fáctica de *ciudadanía* (comunidad y justicia) (UNESCO, 2001).

Desarrollo de competencias profesionales de las Instituciones de Educación Superior

Dentro de la Declaración de Bolonia el término competencias se usa para referirse a la “Europa del conocimiento, un factor irremplazable para enriquecer la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los desafíos del nuevo milenio”, y otra para dejar sentado que “nos comprometemos, por consiguiente, a alcanzar estos objetivos dentro del esquema de nuestras competencias institucionales y en un pleno respeto por la diversidad de culturas, lenguajes, sistemas de educación nacional y

de autonomía universitaria para consolidar un espacio europeo para la educación superior” (Cinca, 2011). Por otra parte, en el *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, reseña los avances respecto de algunos proyectos tendientes a reunir condiciones para transferir créditos y revalidar títulos, mediante la acreditación regional de las carreras, la evaluación de las calificaciones con base en marcos concertados de normas de calidad o la elaboración de referentes comunes para las competencias profesionales y un sistema compartido de créditos (IESALC, 2006). Todo ello ha representado un alto impacto en las estructuras académicas y educativas de las Instituciones de Educación Superior.

Estas tendencias actuales se han visto acogidas en la mayoría de los países Latinoamericanos, aunque con algunas resistencias en su implementación. Sin embargo es un hecho indudable que las Instituciones de Educación Superior (IES) han tratado de cumplir con esta exigencia, donde su capacidad de adaptación les puede permitir desarrollarse y mantenerse vigentes a lo largo de su historia, en ese sentido se han construido diferentes modelos educativos con las prioridades de cada periodo histórico, donde los sistemas educativos pasaron a ser productos y protagonistas privilegiados de la construcción del Estado y las instituciones educativas, y se crearon en parte para representarlo y producir una porción significativa de su legitimidad (Braslavsky, 1999).

Además, los cambios significativos que están ocurriendo en el escenario mundial están traspasando las fronteras temporales por el requerimiento del aprendizaje continuo y espacial derivadas de las nuevas tecnologías. A estos retos se les puede percibir en todo lugar como graves amenazas o como excelentes oportunidades para la educación.

Debido a estos cambios existen una gran variedad de configuraciones y modelos institucionales en las universidades tradicionales, incluido el surgimiento de una gran cantidad de alianzas, nexos y asociaciones. Esto sin lugar a dudas acelera las diferenciaciones institucionales; sin embargo, las universidades tradicionales seguirán desempeñando un papel muy importante, tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo, sobre todo en lo que concierne a formación e investigación, pero sin duda están sufriendo transformaciones significativas (Banco Mundial, 2003).

En este sentido, en el desarrollo de las competencias no solamente se tomarán en cuenta los contenidos de las diferentes disciplinas, sino el considerar la transformación que el estudiante concibe en los planos: cognoscitivo, afectivo y social, estableciendo al proceso de enseñanza aprendizaje como una guía preferente hacia el desempeño profesional (Gorodokin, 2005).

Por su parte, Bunk (Tejada, 1999) establece las siguientes competencias profesionales, cuyo resultado genera la competencia de acción:

- a) *Técnicas*: aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello (saber conocer).
- b) *Metodológicas*: aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo (saber hacer).
- c) *Sociales*: aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal (saber ser).
- d) *Participativas*: aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades (saber estar).

Lo anterior obliga a una planeación didáctica para la construcción de las competencias de egreso, y una ejecución adecuada en los programas sintéticos y analíticos, que contemplan que los aprendizajes sean evidenciados mediante la obtención de productos integradores, con desempeños observables y evaluables (Leyva y Tamez, 2015). Además, implica nuevas formas de enseñanza, transformando al docente en un verdadero facilitador del aprendizaje, lo que demanda, paralelamente, nuevas estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto requiere también un proceso de evaluación integral y continuo, y el uso de herramientas de evaluación diferentes (o adicionales) a las tradicionales.

En este sentido, el docente se constituye como un diseñador de ambientes de aprendizaje, en donde el docente se presenta como un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Esto conlleva a realizar nuevas actividades dentro y fuera del aula.

Tabla 1. Transformaciones del perfil docente en el modelo por competencias

Modelo educativo tradicional (objetivos)	Modelo educativo actual (competencias)
1. El profesor como instructor.	1. El profesor como tutor y facilitador.
2. Se pone el énfasis en la enseñanza. 3. Profesor aislado.	2. Se pone el énfasis en el aprendizaje. 3. El profesor participa activamente en programas de formación y actualización.
4. Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.	4. Planea y diseña sus propios recursos.
5. Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional.	5. Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional.
6. Solo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje.	6. Utiliza el error como fuente de aprendizaje.
7. Restringe la autonomía del alumno.	7. Fomenta la autonomía del alumno.
8. El uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación.	8. El profesor apoya sus actividades con el uso de TIC.

Fuente: elaboración propia considerando el Modelo Educativo de la UANL.

En el ámbito internacional en la Carta Universia Río (2014) en el encuentro Internacional de Rectores se consideran una serie de tendencias que están modificando en la educación:

1. Renovación de las enseñanzas.
2. Responsabilidad Social y Ambiental.
3. La formación continua del profesorado y el fortalecimiento de los recursos docentes.
4. El aumento y la diferenciación de la oferta educativa.
5. La educación trasnacional.
6. La ampliación de la internacionalización e iniciativas de movilidad.

7. La consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria.
8. La necesidad de una gestión eficiente.
9. La transmisión y la transferencia de conocimiento al servicio del desarrollo.
10. La influencia de los componentes educativos digitales.
11. La mejora de la investigación, transferencia de sus resultados e innovación.
12. La transformación de los esquemas de financiación y organización.

Estas tendencias generan nuevos retos a las Instituciones de Educación Superior, como la incorporación de programas educativos que promuevan los valores y competencias, así como nuevos lenguajes, la constante revisión curricular y el impulso de titulaciones, actividades de aprendizaje colaborativo y de apoyo pedagógico, social y emocional para todos los estudiantes, incorporando programas específicos para aquellos con dificultades de aprendizaje o que compatibilizan estudio y actividad laboral (UANL, 2015).

Características de los Modelos Educativos en México

En el caso de las transformaciones de los Modelos Educativos en México se observa que obedecen en gran parte a respuestas de diferentes aspectos de la realidad o como reacción a las problemáticas sociales y administrativas, siendo las causas y condiciones últimas que lo hacen posible como se muestra a continuación:

Tabla 2. Modelos Educativos en México

<i>Modelo Ilustrado (1821-1911)</i>	<i>Modelo Revolucionario (1911-1987)</i>	<i>Modelo Modernizador (1987-2010)</i>
Educación orientada principalmente a las clases media y urbana, considerando los modelos europeos. Reforma pedagógica. Escasos eventos educativos.	La escuela un beneficio popular. Diversas ideologías pedagógicas. Exclusión de la religión. Impulso a la educación indígena.	Modernización como principio y teoría. Adaptación al mundo dinámico. Vinculación del trabajo y la productividad. Descentralización de funciones administrativas.
Aumento del número de escuelas de educación básica (primarias). Mejoramiento de la calidad educativa del sistema. Formación de maestros. Heterogeneidad de textos.	Institucionalización. Generación de opciones educativas. La creación de la Secretaría de Educación Pública. La educación pública debía quedar a cargo de los municipios y se suprimió el Ministerio de Instrucción Pública. Privilegio a la cobertura. Misiones culturales. Fundamentos de la universidad y autonomía.	Vinculación con las Tecnologías. Participación más libre de particulares. Respaldo de las instituciones en el marco del Art. 3ro constitucional. Educación básica obligatoria y gratuita. Se incorporan programas de educación a distancia. Supera un marco de racionalidad ya rebasado.
En el modelo ilustrado se hace ver la falta del componente igualador social.	En el modelo revolucionario incorpora el componente igualador social.	Se sustenta en las corrientes neoliberales y modernizadoras.

Fuente: elaborado a partir de *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911* (1998), la *Revista Universitarios Potosinos de la Universidad Autónoma de San Luis* (2006) y COMPARMEX (s.f.).

En tal sentido, la implantación de los nuevos modelos de los sistemas educativos ha producido como efecto un renovado interés por el análisis y la valoración de los resultados logrados por los estudiantes, por las instituciones educativas y por el conjunto del sistema

(Tiana, 1996). En particular, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece en la estrategia 3.1.3 que se debe garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.

Los Modelos Educativos deben buscar satisfacer las nuevas demandas de la educación superior, formando profesionales, que sean capaces de aprender a aprender, por lo que la formación de un profesionista a través de un plan de estudios concreto nunca está completa; ese profesionista, por lo tanto, debe estar preparado para seguir aprendiendo, así como para desarrollar las nuevas competencias que le demandará su práctica profesional (UANL, 2015).

De acuerdo con el Plan Educativo Nacional elaborado por Narro; Martuscelli y Barzana (2012), en Instituciones de Educación Superior establece que los modelos educativos deben las siguientes características:

- Centrarse en el aprendizaje situado en contextos reales y por medio de la formación en la práctica.
- Incentivar la movilidad entre instituciones, sistemas, modalidades educativas y programas académicos.
- Estrategias didácticas vinculadas con el proceso de aprendizaje.
- Uso de las Tecnologías de Información, así como el desarrollo de comunidades virtuales.
- Diferentes Modalidades.
- Desarrollar competencias en los estudiantes para adaptarse rápidamente a diferentes situaciones y contextos nacionales e internacionales.
- Favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Nuevos sistemas de créditos.
- Diseños curriculares flexibles.
- Diversas opciones de titulación.

Por otra parte, las tendencias de diseño curricular apuntan hacia:

- La determinación del núcleo del currículo, considerando las áreas esenciales de formación del individuo y complementán-

dose con aquellas que le provean la información integral de acuerdo con el área profesional.

- La incorporación del concepto de aprender a aprender, conocer cómo se conoce y cambiar.
- El currículo debe organizarse en torno a estructuras flexibles.
- Promover que los estudiantes sean coprotagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Propiciar la formación del sujeto democrático.
- Coadyuvar a que el profesorado asuma una conciencia innovadora y complementariedad con el aprendizaje de cada estudiante.
- Innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que en la comunidad educativa permee una cultura de colaboración y de responsabilidad en todo el contexto escolar.

Asimismo, se tiene como característica la posibilidad de insertar a los estudiantes en espacios que permitan la práctica profesional, mediante los convenios de la dependencia, o los esfuerzos e intereses de los estudiantes, por lo que la enseñanza tradicional; es decir, expositiva y primordialmente conceptual, se debe dejar de lado para dar paso a prácticas educativas vinculadas con la realidad de la práctica profesional, por lo que los programas de las unidades de aprendizaje deben de estar diseñadas con este enfoque (PND, 2013).

La pregunta acerca de cuáles son los logros que pueden presentar los sistemas educativos se sitúa en nuestro foco de atención. En este sentido la evaluación de estos procesos puede realizar una aportación relevante al conocimiento del estado de la educación, contribuyendo a su mejora.

Por tal motivo, para que un programa educativo flexible, orientado al aprendizaje, cuyo propósito es el desarrollo de las competencias que se demandan para la práctica profesional en un contexto global, pueda implementarse exitosamente, se requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamenten en estrategias psicopedagógicas y didácticas diferentes a las tradicionales; es decir, se requiere la innovación académica en el aula y en la práctica educativa del docente. Esto implica un cambio en las características del sentido de la educación.

Es por ello que la velocidad de los cambios en los que se encuentra inmersa la sociedad provoca que las universidades estén atentas a

estos cambios y que realicen una revisión de sus programas de estudio, que estos se adecuen a las nuevas tendencias de su profesión, que sean pertinentes a las necesidades de su entorno y el mercado laboral. Por tal motivo, los programas de estudio deben ser elaborados con el objetivo de que los profesionistas adquieran las competencias necesarias para su aplicación en la búsqueda de un beneficio para la sociedad, en el sentido de una acción prioritaria Institucional, además debe promover la formación integral de ciudadanos, socialmente responsables y altamente competentes en el mundo laboral de la sociedad del conocimiento.

Metodología

Participantes en el estudio.

Para efectuar la investigación se seleccionó una muestra de 40 docentes, los cuales representan el 29% de la población que están adscritos en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Características de la muestra

- Tiempo completo con un 65%, medio tiempo 10% y asignatura del 25%.
- Se compone de 47% de mujeres y 53% de hombres.
- El 58% cuenta con estudios de doctorado, 38 estudios de maestría y el 4 de licenciatura.
- 9 años laborados en promedio .
- Edad promedio 40 años.
- 24 horas-clase en promedio.

Cuestionario

A fin de realizar el trabajo de campo, que implica la recopilación de datos para su posterior análisis, se diseñó un cuestionario a partir de estudios previos, aplicando en algunos casos propuestas propias de los investigadores.

El cuestionario incorporó las siguientes seis dimensiones:

1. Modelo Educativo

En esta dimensión se evaluó la formación integral, la estructura curricular, el perfil de egreso y las expectativas de formación del estudiante. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .73$).

2. Planes y programas de estudio

Se evaluó si las Unidades de Aprendizaje contribuyen a su formación, ubicación, selección, UA optativas y actualización al contexto regional. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .70$).

3. Desarrollo de Competencias Genéricas

Se evaluaron las competencias generales necesarias para el ejercicio de su campo profesional, se consideraron habilidades como ciudadanía, liderazgo, ética, pensamiento crítico, competencias globales, entre otras. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .92$).

4. Procesos de enseñanza y aprendizaje

Se evaluaron los procesos de enseñanza-aprendizaje, el grado de interacción con el alumno, el tipo de actividades desarrolladas en el aula, entre otras. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .72$).

5. Métodos de enseñanza

Se evaluaron los diferentes métodos de enseñanza que utilizan los docentes en el aula de clase, obteniendo una consistencia de ($\alpha = .79$). Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5).

6. Formas de Evaluación

Se evaluó sobre el tipo de evaluación de las actividades académicas en el aula, el nivel de evaluación se establece en un rango de 0 a 100, considerando que la suma de todas las aseveraciones sea igual a 100. Las formas de evaluar son las siguientes:

- Examen escrito.
- Examen oral.

- Tareas.
- Exposición de clase del alumno.
- Actividades en clase.
- Proyecto final.

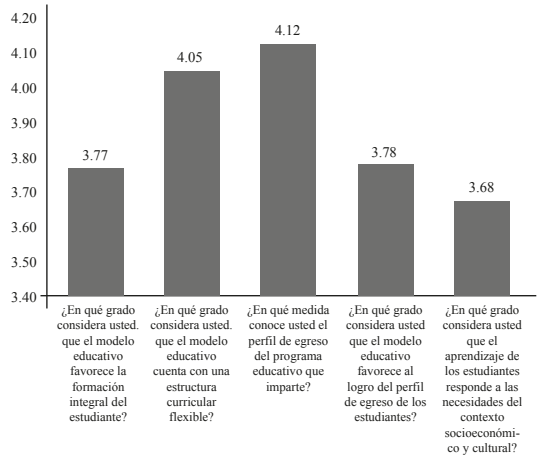
Procedimiento

El cuestionario fue autoaplicado, para realizar el trabajo, el cual consistió en la explicación a los participantes de los objetivos del estudio y la aplicación de los cuestionarios, se solicitó a los docentes responder cada uno de los *ítems* y posteriormente se evaluaron los cuestionarios.

Análisis de resultados

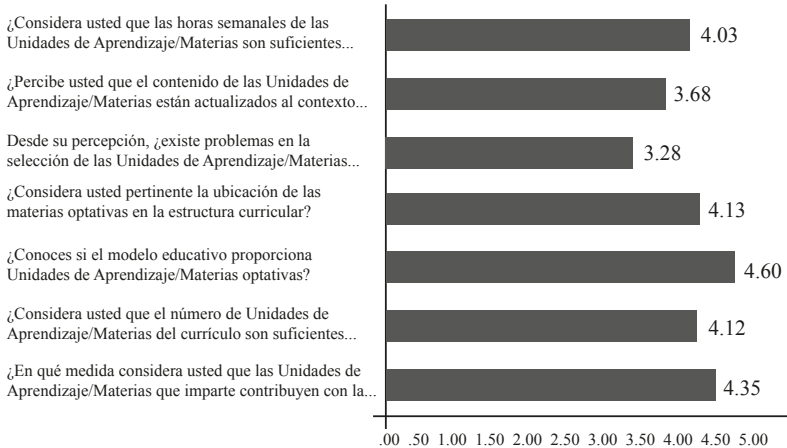
En primer lugar, se analiza la percepción del docente sobre los principios básicos del Modelo Educativo de la UANL, considerando la formación integral del estudiante, la estructura curricular, el perfil de egreso, las unidades de aprendizaje y las necesidades del contexto socioeconómico y cultural. Dentro de los resultados obtenidos se observa una valoración muy positiva del modelo educativo, se menciona que se conoce de forma importante el perfil de egreso, además mencionan que el modelo cuenta con una estructura curricular flexible, siendo un factor que permite al estudiante el desarrollo de una formación integral, donde las actividades de aprendizaje son seleccionadas considerando sus características; por otra parte, la valoración más baja de esta dimensión fue ($M = 3.68$) que el aprendizaje responde en forma regular a las necesidades del contexto socioeconómico y cultural en su perfil de egreso.

Gráfica 1. Relevancia y factibilidad del Modelo Educativo



Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Planes y programas de estudio



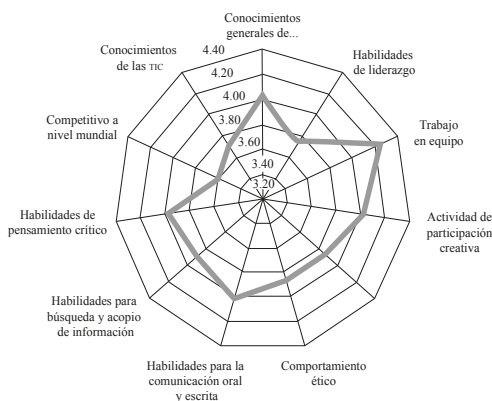
Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar se evaluó la percepción del docente sobre los planes y programas de estudio considerando su contribución (Gráfica 2), el número de UA, contenidos, ubicación de materias optativas, ac-

tualización de UA, dando como resultado una valoración entre suficiente y bastante. Se observa que los resultados se encuentran por encima de la media teórica ($M = 3$); sin embargo, uno de los problemas principales es la selección de las unidades de aprendizaje optativas, esta problemática se genera debido a que el alumno con tal de estar en un solo turno elige unidades que no corresponden a su área de conocimiento, o elige unidades que considera que son más accesibles en su evaluación, por tal motivo se debe cuidar este proceso, ya que ello impacta en el desarrollo de habilidades que podrían no concordar con su práctica profesional. Las unidades optativas son el conjunto de unidades de aprendizaje de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional.

En la gráfica 3 se reflejan las competencias generales necesarias para el ejercicio del campo profesional del estudiante, se consideraron habilidades como habilidades de comunicación, participación creativa, compromiso social (ciudadanía), pensamiento crítico, competencias globales, entre otras. Se evidencia la existencia de habilidades importantes que no se han desarrollado adecuadamente como el conocimiento de TIC, el ser competitivo a nivel mundial, las cuales fueron evaluadas de forma regular, mientras que las habilidades como el trabajo en equipo, comunicación oral y escrita entre otras se sitúan entre suficiente y bastante.

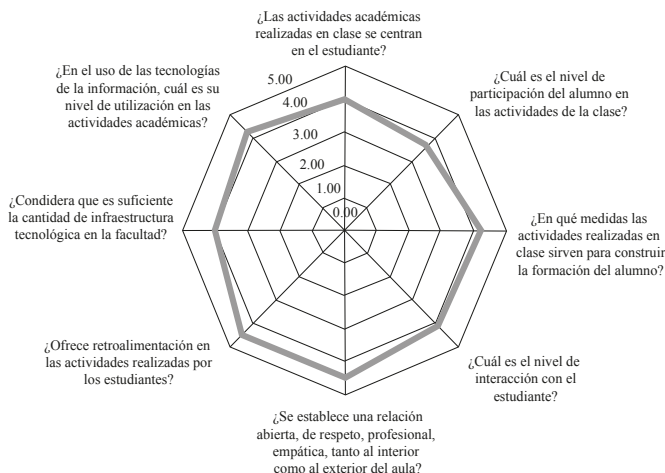
Gráfica 3. Desarrollo de competencias



Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4 se evaluaron los procesos de enseñanza-aprendizaje, el grado de interacción con el alumno, el tipo de actividades desarrolladas en el aula, entre otras. Se refleja una valoración suficiente en todas las estrategias de aprendizaje e interacción con los estudiantes; sin embargo, la participación del alumno en clase fue la valoración más débil.

Gráfica 4. Procesos de enseñanza aprendizaje

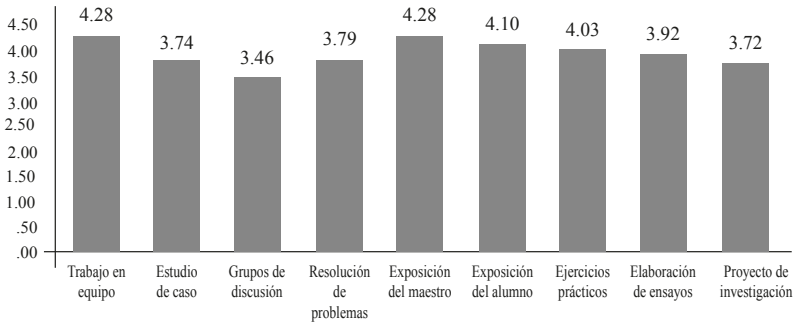


Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión número cinco “Métodos de Enseñanza” se refleja una alta exposición por parte del maestro, así como un nivel alto de trabajo en equipo; sin embargo, se generan muy pocas actividades con respecto a los grupos de discusión y resolución de problemas, los cuales servirán para el desarrollo del pensamiento crítico y aplicabilidad del aprendizaje de sus conocimientos.

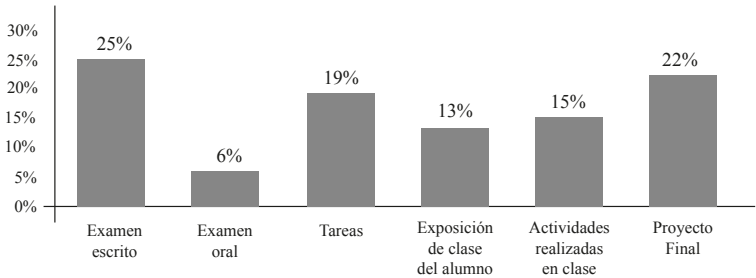
Gráfica 5. Métodos de Enseñanza



Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la gráfica 6, se evaluaron las formas de evaluación por parte del docente, donde se refleja que el examen sigue siendo la forma que más se utiliza en un 25% , posteriormente el desarrollo de proyectos finales con un 22% , tareas en un 19% de utilización, la forma de evaluar que menos se utiliza es el examen oral.

Gráfica 6. Formas de evaluación



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la tabla 3 se muestra el grado de asociación de los componentes generales de la investigación con respecto al desarrollo de competencias profesionales, el coeficiente de correlación provee una descripción de la relación entre dos variables aleatorias, donde se busca identificar la intensidad o fortaleza de la relación (Leyva y Flores, 2015). Teniendo en cuenta esta relación, se puede afirmar que la conformación adecuada modelo educativo desarrollado se asocia

de forma importante ($r = .493$) con el desarrollo de competencias, siendo la base de cualquier estrategia considerada para mejorar el perfil profesional. Con un modelo educativo claro y definido y un proyecto educativo que vaya en la misma dirección, las instituciones de educación superior podrán identificarán aspectos formativos particulares y homogéneos, que les permitirán generar estrategias a fin de mejorar las prácticas institucionales para el desarrollo de competencias profesionales oportunas e integrales. Cabe señalar que estos resultados se establecen a partir de la percepción de los docentes, donde él es quien día a día puede potenciar y valorar los niveles de alcance que van logrando.

Conclusión

Los procesos y prácticas educativas se pueden interpretar desde distintos ángulos, es el caso de la investigación que muestra un panorama del quehacer universitario en el desarrollo del modelo educativo y su relación con la conformación de las competencias profesionales desde una perspectiva del profesorado, en el cual se sintetizan las inquietudes académicas, las cuales refleja una la posibilidad de acercarnos a una realidad del desarrollo de los modelos educativos en México.

Lo anterior obliga a una verdadera evaluación de los modelos desarrollados en las Instituciones de Educación Superior, que contemplen que los aprendizajes sean evidenciados mediante la obtención de productos objetivos, con desempeños observables y evaluables. Por lo tanto, ello ha implicado nuevas formas de enseñanza, transformando al docente en un facilitador del aprendizaje, lo que ha demandado nuevas estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto requiere también un proceso de evaluación integral y continuo, diferentes (o adicionales) a las tradicionales. La operación de los mecanismos, periodos, métodos e instrumentos de evaluación deberán impulsar un carácter constructivo y formativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la calidad de la enseñanza.

Después de analizar los resultados anteriormente descritos, las conclusiones son las siguientes:

1. Moderada vinculación del Modelo Académico con el perfil de egreso, la formación integral del estudiante.
2. Como lo han señalado los profesores, a pesar de tener la oportunidad de seleccionar adecuadamente las unidades optativas, según sus necesidades académicas, se seleccionan realmente considerando el horario en que se encuentran o el grado de dificultad que se encuentra de la unidad de aprendizaje
3. Se debe fortalecer e desarrollo de habilidades importantes de las TIC enfocadas en el área académica o de investigación y no solamente para el uso de entretenimiento.
4. Mejorar el desarrollo de competencias globales como interculturalidad
5. Existe un grado adecuado de responsabilidad social, lo que nos habla del concepto de ciudadanía que los docentes perciben en los alumnos.
6. Involucrar más al estudiante en el desarrollo de clase, para aumentar su participación.
7. Aumentar los grupos de discusión y resolución de problemas, los cuales servirán para el desarrollo del pensamiento crítico y aplicabilidad del aprendizaje en clase.

Por otra parte, este tipo de estudios, además de los realizados por otros investigadores, son diferentes esfuerzos que intervienen en el desarrollo educativo, los cuales permiten generar estudios efectivos y pertinentes sobre el seguimiento del modelo educativo actual y sus áreas de oportunidad como factor estratégico del desarrollo profesional, además de favorecer al debate teórico actual en torno a la evaluación del modelo por competencias, así como aportar elementos de tipo metodológico que permitan a las instituciones mejorar sus concepciones y prácticas educativas.

Fuentes consultadas

- ABALZA, M., (2002). *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea Ediciones.
- APONTE-HERNÁNDEZ, E., (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y

- escenario alternativo en el horizonte 2021. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, 113-154.
- Banco Mundial (2003), "Aprendizaje permanente en la economía global". México: Alfaomega.
- BRASLAVSKY, C., (1999). Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana (Capítulo I: Relectura de la agenda educativa en el cambio de siglo: sentidos, conceptos y controversias). Argentina, Convenio Andrés Bello-Santillana.
- Carta Universia Río (2014). Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. Revista iberoamericana de educación superior, 5(14), 147-152.
- CINCA, C. D. M. (2011). Límites de la educación superior basada en competencias. Universidades, 61(50), 59-77.
- CORTINA (1997). Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía. 3ra Edic. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y Hernández, G, (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Ecured, (2016). Definiciones. Enciclopedia de la Red Electrónica Cubana. Disponible en: https://www.ecured.cu/Formación_ciudadana
- FERNÁNDEZ, J., (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación. Escuela de Graduados en Educación, México: Instituto Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/649>; <http://hdl.handle.net/11285/578185>
- GORODOKIN, I. C., (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- HEATER, D., (2007). Ciudadanía: Una breve historia. Madrid: Alianza Editorial.
- International Institute for Higher Education in Latin America. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior*. IESALC.
- LANDINELLI, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina. En A. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC- UNESCO* (pp. 155-178). Botoga: Panamericana

- LEYVA, O., y Tamez, G. (2015). *Transformaciones de las prácticas docentes institucionales en la implementación del modelo educativo de la UANL*. 365-377
- LEYVA, O., y Flores, M.A. (2014). Correlaciones bivariadas y parciales con SPSS y su aplicación en las Ciencias Sociales. En G. Tamez y K. Sáenz (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en Ciencias Sociales*. México: Tirant Humanidades
- MORENO, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(1).
- NARRO Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- PND (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República, México
- PURKEY, S. y Smith, M. (1983): *“Effective Schools: A Review”*, *The Elementary School Journal*, 4 (83), 426-454.
- REYNOLDS, D. (1997). *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza en el aula*. XXI Madrid: Santillana.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I y II. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- TEJADA, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción pedagógica*, 11(2), 30-42.
- TIANA, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- TRIANES, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). *Modelo Educativo de la UANL*. Cd. Universitaria: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Actualización del Modelo Educativo de la UANL. Cd. Universitaria: UANL
- UNESCO (2001). *Perspectivas: Revista trimestral de la Oficina Internacional de Educación*, vol XXIII, nº ¾, 1993, págs. 837-854. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kants.pdf>

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Prólogo. Gobernanza universitaria: contextos y actores	11
<i>Adrián Acosta Silva</i>	

PRIMERA PARTE ARTÍCULO DE CONTEXTO

Universidades Latinoamericanas: orígenes, fuentes y factores determinantes de la estructura	19
<i>Francisco Ganga Contreras y Marcelo Mancilla</i>	

SEGUNDA PARTE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE RECTORES

Una universidad socialmente responsable: entre el discurso y la práctica de la Universalidad Brasileña	35
<i>Paulo Fossatti y Fádua Ionara Andrade de Andrade</i>	
Gobernanza para consolidar la calidad institucional: la experiencia de la Universidad San Sebastián	65
<i>Hugo Lavados Montes y Luis Eduardo González Fiegehen</i>	

Liderazgo Estratégico en Educación Superior	95
<i>Héctor Guillermo Gaete Feres y Patricia Carolina Huerta Rivero</i>	

Gobernanza de las instituciones de la Educación Superior en América Latina: nuevos escenarios-nuevos desafíos	121
<i>Álvaro Rojas Marín y Pablo Villalobos Mateluna</i>	

Distribución social del conocimiento con innovación y participación universitaria, el caso de la Universidad Veracruzana (México)	167
<i>Raúl Arias Lovillo y Armando Pérez Márquez</i>	

Participación y Gobierno Universitario: la Universidad de Chile y su Estatuto del año 2006	201
<i>Luis Riveros Cornejo</i>	

TERCERA PARTE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE VICERRECTORES

La investigación como desafío estratégico: una experiencia de cambios en la gobernanza universitaria	243
<i>Daniel A. López</i>	

Medición del desempeño de unidades académicas: caso Universidad de Los Lagos-Chile.	263
<i>Juan Abello Romero y Francisco Ganga Contreras</i>	

CUARTA PARTE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE GRUPOS DE INTERÉS

Modelando la gestión desde el proceso administrativo: Caso Universidad del Zulia.	289
<i>Morela Pereira Burgos, Jazmín Díaz Barrios y Wendolin Suárez Amaya</i>	

Factores asociados al desarrollo de competencias profesionales para la formación ciudadana en la Educación Superior: perspectiva docente.	319
<i>Gerardo Tamez González, Abraham Hernández Paz, Luis Alberto Paz Pérez, Oswaldo Leyva Cordero y Luis Ramos Peña</i>	

La internacionalización de la educación superior como un objetivo transversal en la gobernanza universitaria: una evaluación de la importancia de los factores que determinan la selección de una universidad destino por los estudiantes internacionales	345
<i>David Horacio García Waldman y Angélica Vences Esparza</i>	

Los desafíos del convenio de armonización curricular en el contexto de la Universidad de Antofagasta: aseguramiento de la calidad formativa y de la gestión institucional.	387
<i>Francisco Villegas Villegas y Claudia Valderrama Hidalgo</i>	

El presente libro proporciona una perspectiva de la gobernanza a su contribución en el ámbito de la educación superior, que se orienta hacia el estudio de las dimensiones del poder y de sus capacidades institucionales en cuanto a la gobernabilidad, gestión y transformación de las universidades; el papel de las burocracias, los liderazgos y las redes organizacionales en el gobierno universitario; el análisis de los comportamientos estratégicos de los actores y de sus vínculos externos e internos de la universidad; o la determinación del peso y significado de la teoría de los incentivos en el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la economía de los desempeños institucionales. Esto permite la formulación de agendas de investigación orientadas hacia la comparación, la exploración de hipótesis, la acumulación sistemática de evidencias que permita establecer las contribuciones y los límites del enfoque para analizar y potencialmente abordar o resolver los problemas gubernativos de la educación superior contemporánea. Los trabajos reunidos en este libro representan parte de ese esfuerzo analítico-reflexivo orientado intencionalmente hacia la exploración de esas relaciones entre contextos y actores.



IESED
CHILE

Instituto
Interuniversitario de
Investigación Educativa



ISBN FONTAMARA
978-607-736-545-7



ISBN UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN
978-607-27-1012-2



FCPyRI

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

Serie Argumentos