

FRANCISCO ANIBAL GANGA  
JUAN BAUTISTA ABELLO  
(COMPS.)

GOBERNANZA UNIVERSITARIA  
Aportes desde una  
perspectiva latinoamericana



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS



RiL editores

378.10 Ganga, Francisco Aníbal  
G      Gobernanza universitaria. Aportes desde una perspectiva latinoamericana / Compiladores: Francisco Aníbal Ganga y Juan Bautista Abello. -- Santiago : RIL editores, 2015.

454 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-956-01-0242-3

1 ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA-CHILE. 2 UNIVERSIDADES-CHILE.



GOBERNANZA UNIVERSITARIA.  
APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA  
Primera edición: noviembre de 2015

© Francisco Aníbal Ganga y Juan Bautista Abello, 2015  
Registro de Propiedad Intelectual  
N° 258.717

© RIL® editores, 2015

SEDE SANTIAGO:  
Los Leones 2258  
CP 7511055 Providencia  
Santiago de Chile  
☎ (56) 22 22 38 100  
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:  
Cochrane 639, of. 92  
CP 2361801 Valparaíso  
☎ (56) 32 274 6203  
valparaiso@rileditores.com

Composición e impresión: RIL® editores  
Diseño de portada: Marcelo Uribe Lamour

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-0242-3

Derechos reservados.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I. REFLEXIONES, BASAMENTOS TEÓRICOS E INTERROGANTES EN EL ÁMBITO DE LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA	
GOBIERNO Y GOBERNANZA UNIVERSITARIA: REFLEXIONAR LA UNIVERSIDAD PARA QUE INCIDA EN UNA CULTURA HUMANA DE COLABORACIÓN Y SERVICIO <i>Fernando Montes Matte S. J.</i> .....	19
LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LOS RECURSOS Y LAS CAPACIDADES: DESAFÍOS DESDE LA UNIVERSIDAD <i>Liliana Pedraja Rejas</i> .....	33
EL GOBIERNO UNIVERSITARIO EN AMÉRICA LATINA: ENTRE LA LÓGICA DE LA GOBERNANZA Y LA LÓGICA DE LA GOBERNABILIDAD <i>Adrián Acosta Silva</i> .....	45
DILEMAS DEL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA: REFLEXIONES A PARTIR DE LA CONFERENCIA DEL DR. ADRIÁN ACOSTA <i>Andrés Bernasconi Ramírez</i> .....	59
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA GOBERNANZA DE LOS SISTEMAS EN IBEROAMÉRICA <i>José Joaquín Brunner Ried</i> .....	67
GOBIERNO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL EN CHILE <i>Óscar Garrido Álvarez y Lynda Karen Vázquez</i> .....	81
TEORÍAS PARA EL ESTUDIO DEL GOBIERNO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN DE LOS MARCOS TEÓRICOS MÁS REPRESENTATIVOS <i>Francisco Ganga Contreras, Silvia A. Maluk Uriguen y Juan Abello Romero</i> .....	95

REFLEXIONES Y PROPUESTAS EN TORNO AL DILEMA ENTRE CAMPO DISCIPLINAR Y QUEHACER PROFESIONAL: PRÁCTICAS, POLÍTICAS Y ORGANIZACIÓN <i>Ramón Fuentes Fernández y Carlos Del Valle Rojas</i> .....	119
AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: CONQUISTA EN PERMANENTE DISPUTA <i>Rita Andrea Meoño Molina</i> .....	127

## CAPÍTULO II. GOBIERNOS CORPORATIVOS, PILAR DE LA GOBERNANZA UNIVESITARIA

NUEVAS TENDENCIAS Y MIRADAS DE LOS GOBIERNOS UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN A LOS AÑOS OCHENTA Y NOVENTA <i>Francisco Ganga Contreras y Juan Luis Quiroz Castillo</i> .....	153
ANÁLISIS COMPARADO DE TIPOS DE GOBERNANZA Y RANKINGS INTERNACIONALES <i>Ricardo Uauy Dagachi, Cristóbal Holzapfel Ossa, Pablo Duarte García, Juan Pablo Pinilla Jara, Sebastián Osorio Lavina, Camila Barraza González, Daniel Maulen Leiva y Juan José Rivas Díaz</i> .....	169
OPINIONES DE EXPERTOS RESPECTO DEL PAPEL DE RECTORES EN LOS MÁXIMOS CUERPOS COLEGIADOS DE SUS UNIVERSIDADES: PRESENTACIÓN DE AVANCES INVESTIGATIVOS <i>Francisco Ganga Contreras</i> .....	187
PARTICIPACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LOS MÁXIMOS CUERPOS COLEGIADOS (MCC) DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS EN LA TOMA DE DECISIONES. <i>Ivette Durán Seguel, y Juan Abello Romero</i> .....	203
GOBERNANZA UNIVERSITARIA: CONTEXTO Y DESAFÍOS DE LA DEROGACIÓN DEL DFL 2 <i>Adolfo I. González Brito, Rodrigo Contalva Muñoz y María José Ortiz Suazo</i> .....	227
FUNCIONES Y RETOS DEL CONSEJO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA <i>José Ángel Vargas Vargas</i> .....	237

SISTEMA DE GOBIERNO UNIVERSITARIO EN VENEZUELA: ANTECEDENTES PARA LA REFLEXIÓN <i>Wendolin Margarita Suárez Amaya y Francisco Ganga Contreras</i> .....	251
TIPOS Y CARACTERÍSTICAS MÁS DISTINTIVAS DE LAS UNIVERSIDADES ECUATORIANAS <i>Francisco Ganga Contreras y Silvia A. Maluk Uriguen</i> .....	271

CAPÍTULO III. LA GESTIÓN ACADÉMICA CON SENTIDO  
ESTRATÉGICO: VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

ESTRATEGIA TECNOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LAS UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS <i>Claudia Patricia Santiago Cely, Oswaldo Castillo Navetty y Joaquín Eduardo Oramas Leuro</i> .....	191
LA INFLUENCIA DE LA CONFIANZA Y DEL COMPROMISO AFECTIVO CON LA RECOMENDACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD A DISTANCIA A LA SOCIEDAD <i>Gustavo da Rosa Borges, Adriana Krieck Constante, Maria José Carvalho de Souza Domingues y Vanessa Edy Dagnoni Mondini</i> .....	309
REFLEXIONES SOBRE EL DISEÑO DE UN MODELO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD COMÚN PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA <i>Silvina Zapata de Mattiello y Marlene Gutiérrez Villegas</i> .....	325
VALORACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO: CONTRASTE DEL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS VS. MODELO EDUCATIVO POR OBJETIVOS IMPLEMENTADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN <i>Abraham Alfredo Hernández Paz y Luis Alberto Paz Pérez</i> .....	343

TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES INSTITUCIONALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UANL <i>Oswaldo Leyva Cordero y Gerardo Tamez González</i> .....	365
MOVILIDAD SOCIOLABORAL: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA EN ADULTOS TRABAJADORES <i>M. Soledad Sandoval Cosmelli</i> .....	379
UNIVERSIDAD Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN UN CAMPUS UNIVERSITARIO: LA VISIÓN DE LA COMUNIDAD A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE PERCEPCIÓN <i>Nelson Díaz Pacheco y Francisco Ganga Contreras</i> .....	399
POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL: UN ESTUDIO DEL UNILASALLE CANOAS <i>Luiz Carlos Danesi y Paulo Fossatti</i> .....	415
HACIA UN MAPEO DE LAS CONCEPCIONES DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO UNIVERSITARIA <i>M. Soledad Sandoval Cosmelli</i> .....	425
SOBRE DE LOS AUTORES .....	445

# VALORACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO: CONTRASTE DEL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS VS. MODELO EDUCATIVO POR OBJETIVOS IMPLEMENTADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

*Abraham Alfredo Hernández Paz*

*Luis Alberto Paz Pérez*

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

## I. INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento así como la información y las necesidades sociales de formación ha generado cambios en los entornos socioeconómicos y culturales de la comunidad nivel global. El ámbito educativo no es la excepción, requiriendo que la gestión y políticas educativas atiendan en tiempo y forma dichos procesos de cambio.

Dentro de dichos cambios, las estructuras demandan que los individuos desarrollen habilidades diferentes a la adquisición de conocimientos que tradicionalmente se asocian al concepto de educación. Así, la escuela deja de ser un espacio dedicado exclusivamente a la transmisión de conocimientos para convertirse en un lugar donde los estudiantes adquieren las habilidades, destrezas y competencias que les exige la sociedad actual.

Ya no es suficiente poseer conocimientos en materias específicas, estos conocimientos los adquieren los estudiantes de forma inmediata sin necesidad de asistir a la escuela. Lo que les está pidiendo esta nueva estructura social es que sean personas capaces de convivencia,

de trabajo en equipo, de respetar a sus semejantes, de tolerar las diferencias, vivir con ellas y de resolver conflictos.

Allí, es donde la escuela como un espacio privilegiado de formación, debe promover actividades que fomenten y fortalezcan este tipo de competencias que no solo serán las principales herramientas de los estudiantes para enfrentar su vida personal, social y laboral sino que también le permitirán asumir un rol responsable y comprometido con su comunidad y su entorno.

Como señala Morín (2000) citado por Tobón (2006, p. 9) «en el proceso de autorrealización, todo integrante de la sociedad emprende acciones, desempeños, obras, actividades y proyectos con los cuales tiene como responsabilidad contribuir a favorecer el mejoramiento de la calidad de vida tanto de sí mismo como de los otros».

Por lo tanto, se hace necesario revisar al interior de las comunidades instructivas las políticas educativas; esto es, la forma como los diferentes programas tanto académicos como formativos promueven el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en sus estudiantes como una forma de favorecer las actitudes, habilidades y destrezas que demanda el entorno laboral sin dejar de lado su compromiso con la comunidad en la cual se desenvuelven y por ende establecer un proceso sistémico de revisión, que nos permita valorar la dicotomía de los lineamientos trazados versus el cumplimiento de dichos preceptos en las actividades estudiantiles.

### *1. Objetivo*

Identificar y analizar los elementos que permitan contrastar la expectativa de la comunidad estudiantil sobre la gestión e implementación de políticas educativas pertinentes de las diversas actividades formativas teniendo incidencia en el logro de la competencia social en los programas educativos establecidos en nuestra institución.

### *2. Justificación*

Las habilidades laborales y sociales, pieza fundamental en el desarrollo integral del individuo, actualmente ya no quedan única y exclusivamente circunscritas al ámbito universitario, sino que han de profundizar sus raíces en un trabajo interdisciplinar y coordinado desde los diversos ámbitos en los que se desarrolla la persona, particularmente desde la educación formativa que ofrecen los diversos centros de enseñanza.



No se puede soslayar que el análisis de la formación —y el de la enseñanza en general— en ocasiones se condiciona por los retos de la oportunidad de empleo. El permanente replanteamiento estructural de la educación tampoco ha podido ser ajeno a esta cuestión central.

El actual enfoque de la educación por competencias responde en gran medida al reto de la empleabilidad, porque esta requiere una población activa dispuesta no solo a considerar el aprendizaje y el desarrollo como elementos normales y permanentes de la vida diaria, sino a reconocer el potencial de todo tipo de aprendizaje, con independencia del lugar en que se imparta, para incrementar el rendimiento de los individuos y su contribución como miembros de la sociedad económicamente activos.

Las personas que deseen mantener su empleo a largo plazo deberán asumir más responsabilidad en lo que respecta a sus propios aprendizajes y desarrollo personal. La conquista de estos objetivos no será fruto de la casualidad. Exige una intervención oportuna y eficaz de los principales agentes de los sectores afectados: educación, empresas y gobierno.

Y es en este punto donde cobra su principal sentido el enfoque por competencias. En efecto, algunos autores sostienen que las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento —concebido en abstracto como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares—, las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un buen profesional en el desempeño de su actuación como tal (García y Sabán, 2008).

Aquí es donde convergen los requerimientos sociales y la gestión educativa como ejes articuladores de las políticas necesarias en las adecuaciones de los programas educativos pertinentes y adecuados a la dinámica de las necesidades socio-laborales de la comunidad (motor del presente proyecto).

## II. MARCO CONCEPTUAL

### 1. *La sociología, ciencia social*

Dado que la vida escolar es germen de la vida social, al igual que esta, no es más que la continuación y la floración de aquella; resulta imposible no encontrar en la una, los principales procesos mediante los cuales funciona la otra. Es natural suponer, pues, que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son, o a conjeturar lo que deberían ser, las instituciones pedagógicas (Durkheim, 1975).

La sociología es una ciencia que pretende explicarse y explicar, mediante su comprensión, a veces causal, a veces interpretativa, los hechos, acciones y fenómenos que existen y ocurren en la sociedad. Como señala de forma clara, explícita y autorizada Carlos Moya, en una obra ya clásica en el desarrollo de la sociología, esta es una ciencia empírica sometida al control racional de la teoría:

*Como toda ciencia, la Sociología es una ciencia empírica. Pero solo en cuanto observable y analizable dentro de un cierto marco teórico, un dato real deviene un dato empírico, esto es, un dato científicamente relevante [...] La teoría es el único control racional que asegura la orientación de este proceso de acumulación empírica según los imperativos de la ciencia (Moya, 1970, p. 26).*

### 2. *Análisis de la educación y socialización*

La socialización según Luhmann es una auto-socialización que estriba en el proceso de formación de expectativas que a su vez regulan qué elementos son posibles para el sistema; es decir, esta es siempre auto-socialización con ocasión de la comunicación social de un grupo determinado. La socialización tiene siempre un significado «local», opera siempre solo para el contexto socializante, y por eso únicamente es suficiente cuando existe poca movilidad social (Arriaga, 2003).

Por otro lado, la educación tiene que entenderse como un dispositivo de sistemas sociales especializados en la transformación de personas; es una realidad comunicativa porque está sometida a las exigencias de estructuras propias de los sistemas sociales; la diferencia de la educación respecto de la socialización, radica en que la primera tiene la importante ventaja de buscar y también poder alcanzar resultados que se pueden necesitar en otros sistemas.

Entonces, por la vía de la autosocialización, uno aprende las formas de comportamiento que son necesarias para vivir en un sistema determinado; por su parte, en la educación, suceden efectos socializadores de gran escala, los cuales, debido a su carácter estructuralmente condicionado, son en buena medida inevitables, y que pueden ser útiles en otros sistemas sociales. Desde la perspectiva luhmaniana, la socialización y la educación son sistemas autopoieticos, aunque distintos; es cierto que se constituyen de elementos que inmediatamente se desvanecen y aparecen otros.

### *3. Teoría de la psicología y la educación*

Los cambios vertiginosos relacionados con la globalización y la incorporación del avance tecnológico en la educación y en el ámbito laboral, demandan del individuo el desarrollo de nuevas habilidades para responder, sobrevivir y sobresalir en el mundo actual conformado por una sociedad globalizada, la llamada «sociedad del conocimiento», tomando las competencias con enfoque en el desarrollo del recurso humano como estrategia de resolución (Valdez, 2006).

El término competencia en la psicología desde el punto de vista biológico es la capacidad de conservar la vida, desde el punto de vista neurológico es la habilidad del control muscular reflejo y en el ámbito psicológico se refiere a la pugna de contenidos de la psique (Díaz, 2006).

Según el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, el término competencia implica vinculación teórico práctica en situaciones reales o en procesos de simulación capaz de provocar el despliegue de las habilidades necesarias para aplicar las estrategias requeridas en la resolución de problemas reales y la competencia profesional comprende la integración total y específica de una serie de valores, conocimientos, habilidades y actitudes en el desarrollo de la tarea o del trabajo en equipo, que manifiesta el aspecto cultural y social en la interrelación del desempeño profesional. El término competencia es indisoluble de la noción de desarrollo, experiencia y aprendizaje (Andrade, 2005).

Las competencias incluyen el enfoque cognitivo y de acción (Weinert, 2004 citado en Rodríguez, 2009), es decir los recursos mentales, habilidades, motivación y aspectos sociales. El individuo que cuente con un buen nivel de dominio de la totalidad de estos aspectos habrá entonces desarrollado las competencias integrales. La educación con enfoque de competencias se rige bajo el paradigma del aprendizaje,

centrado en el alumno y a través de aprendizajes significativos. Este enfoque formativo se relaciona con el currículum modular que favorece la flexibilidad, las vías de acceso y la polivalencia en el desarrollo de competencias laborales, certificación o aprendizajes parciales (Valdez, 2006).

#### *4. Enfoque por competencias en la educación*

El enfoque de la educación basada en competencias ha tenido auge en la última década gracias a las aportaciones de autores como S. Tobón (2006), Perrenoud (2003), Zabala y Arnau (2008), Argudín (2005) y Denyer, Furnemont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), quienes consideran que esta perspectiva tiene posibilidades de ofrecer elementos positivos que incidan a favor del aprendizaje de los estudiantes que participan dentro del currículo vigente.

Las aportaciones de S. Tobón (2006) han sido de gran utilidad para los actores de la educación en la actualidad, ya que al establecer los elementos respecto a la transdisciplinariedad, permiten comprender a la amplitud de escenarios que han aportado al desarrollo del enfoque de las competencias en la educación, tales como: La filosofía griega, la lingüística, la filosofía, la sociología; de la misma manera responde a los hechos que han derivado en cambios en el mundo laboral, la consecuente educación para el trabajo y los aportes de la psicología en las áreas laboral y cognitiva.

Por su parte, las aportaciones de Perrenoud (2003) posibilitan comprender que entre la adquisición de conocimientos y el actual desarrollo de competencias en la educación no existe una renuncia tal cual entre ambas posturas pedagógicas, pues al comprender que la acción humana en lo general demanda de conocimientos para llevarse a cabo, con mayor precisión se requiere en la educación de una amplitud, organización y confiabilidad de los mismos, lo cual deriva irremediablemente en favorecerlos dentro del enfoque por competencias.

Zabala y Arnau (2007) exponen que las competencias escolares abarcan diferentes ámbitos de la persona los cuales son: social, interpersonal, personal y profesional. Estos ámbitos o dimensiones implican para la persona el logro de diferentes competencias que les llevarán a resolver efectivamente las problemáticas que se les presenten y a la vez a desarrollarse competentes en cada dimensión.

### 5. *Las competencias en México*

La transformación educativa en México, factor fundamental para desarrollar en sus estudiantes la capacidad de innovación y de la creatividad a la vez que la integración y solidaridad para alcanzar altos niveles de competitividad, también se inscribe en el ámbito de los gobiernos latinoamericanos que están haciendo grandes esfuerzos para alcanzar los niveles de calidad y equidad en la educación, para lograrlo se han implementado proyectos que se plantean como objetivo alcanzar la calidad y equidad en la oferta de servicios educativos (Tejada, 2000).

Para entender la evolución que ha tenido el concepto de las competencias es importante revisar sus orígenes y diversas formas de abordarlas. Las competencias han sido definidas desde múltiples ámbitos, dependiendo de su utilización en los diferentes contextos. Históricamente se remonta su uso a la antigua Grecia donde se relacionaba con el desempeño de los deportistas en las competencias, Argudín (2005, p. 23) señala que el término se deriva del griego *agon* y *agonistes* «que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso». El ganador en Grecia era premiado con el *areté*, y adquiría la posición de héroe, por lo tanto la educación estaba dirigida a alcanzar ese *areté*, como virtud suprema. Con Pitágoras, Platón y Aristóteles, cambia el sentido del *areté* y las competencias pasan de ser habilidades y destrezas deportivas para triunfar, para convertirse en requerimientos de tipo cultural y cognoscitivo, el *areté* ahora se relacionaba con ser el mejor en el conocimiento, aquel que elaboraría las teorías que rigen los proyectos políticos (Argudín, 2005).

Con el paso del tiempo el concepto de competencias se va ampliando y complementando, para incluir aspectos relevantes relacionados con la educación como son la pertenencia y la correspondencia. Corominas (1987) citado por Tobón (2006) refiere que los términos españoles *competere* y *competir* tienen su origen en el verbo latino *competere* que significa coincidir o encontrarse dos cosas. Después del siglo XV se relaciona con conceptos como pertenecer o corresponder a, dando lugar así al sustantivo *competencia* y al adjetivo *competente*, que se relaciona con conceptos como apropiado o adecuado.

En el año de 1999 la Unesco expuso en el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI la necesidad de una educación acorde a las demandas actuales de la sociedad y definió a la competencia «como el conjunto de comportamientos socio afectivos

y habilidades cognoscitivas psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea» (Argudín, 2005, p. 35).

Actualmente, una vez instituidas en el ámbito internacional las propuestas de la Unesco al respecto de la educación, las competencias dentro del ámbito pedagógico se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2006).

Específicamente en México las reformas educativas, son la respuesta de la Secretaría de Educación Pública a la propuesta de la Unesco, que expone la necesidad del favorecimiento del aprendizaje permanente y la construcción de las competencias para fomentar el desarrollo cultural, social y económico (Unesco, 1998, citado en Delors, 1994).

### III. LAS COMPETENCIAS EN LA UANL

#### 1. *Fundamentación*

El cimiento de la educación universitaria lo conforma la necesidad del desarrollo sustentable de la sociedad del conocimiento, la cual demanda a las instituciones educativas una respuesta concreta a través de políticas educativas que sirvan de sustento al cambio de cultura, al tiempo que posibilitan la dinámica necesaria para la realización de aspiraciones colectivas.

Considerado en el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012, se resalta la visión de consolidar a nuestra universidad como una institución de elevada trascendencia y reconocimiento social.

El logro de lo anterior se contempla en cinco ejes rectores donde se destaca de sobremanera «ser un polo de desarrollo científico, tecnológico y humanístico de alto impacto social y académico, por su contribución en la generación y aplicación del conocimiento, y a la atención de problemáticas significativas del desarrollo económico y social del estado y la nación» (PDI-UANL 2007-2012, 2008).

Para el logro de los objetivos trazados, se establece como una acción prioritaria el diseño e implementación de un nuevo modelo educativo en todos los programas educativos, niveles y modalidades. En este punto es donde germina el modelo que privilegia la equidad y la formación integral de los estudiantes, sustentado en un currículo flexible que propicie la movilidad, la innovación y la incorporación a

la dimensión internacional de los egresados de nivel medio superior y superior comprometidos con el desarrollo sustentable y altamente competitivos nacional e internacionalmente (PDI-UANL 2007-2012, 2008).

## *2. Ejes rectores*

Es en este sentido que la Universidad Autónoma de Nuevo León enfrenta los desafíos que plantea un entorno globalizado, donde se establecen como pilares fundamentales el conocimiento y la innovación, el desarrollo y la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en nuevos escenarios educativos.

Lo anterior conlleva la responsabilidad de generar políticas que definan tanto los contenidos educativos como las estrategias pedagógicas en un marco de gestión educativa responsable que fije el rumbo del cumplimiento de las aspiraciones sociales y sobre todo marque un hito en la orientación educativa del país.

Desde esa perspectiva la UANL establece los siguientes ejes rectores que delinear la filosofía educativa institucional (PDI-UANL 2007-2012, 2008):

Ejes estructuradores: son la columna vertebral de los programas educativos, su diseño requiere considerar al estudiante como centro del proceso para el logro de un aprendizaje significativo.

- Educación centrada en el aprendizaje: crea los soportes y las estrategias necesarios para que faciliten el aprender a aprender.
- Educación basada en competencias: es el medio que responde a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre la educación y el empleo.

Ejes operativos: establece el tipo de gestión responsable, que propicie el crecimiento definido del alumno.

- Flexibilidad curricular: se define como la vía individualizada, que responde a los intereses, necesidades, expectativas y aptitudes del educando.
- Flexibilidad en los procesos educativos: es la revisión constante de los quehaceres cotidianos de los actores académicos, la búsqueda de nuevos espacios de enseñanza, prácticas docentes

creativas e integrales; las cuales permitirán el desarrollo pleno de la autonomía intelectual de los estudiantes.

Ejes transversales: en ellos descansa la responsabilidad de la educación complementaria, esto es, la educación integral ya que se encuentran diseminados a todo lo ancho del currículo.

- Internacionalización: es el proceso que compromete a la gestión en cuanto al logro de una visión interdisciplinaria orientada hacia el futuro reaccionando a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales en el ámbito global.
- Innovación académica: es la visión que promueve la dinámica en el currículo, siempre en la búsqueda de cambios significativos rehaciendo nuestros paradigmas.

## V. METODOLOGÍA

El estudio se pretende con un alcance predominantemente exploratorio-descriptivo en la línea de ofrecer información útil para percibir la situación actual en el desempeño de los alumnos en apego a las estrategias planteadas en el modelo por competencias en nuestra institución. Contrastando las observaciones con algunas variables analizadas en el modelo por objetivos de los grupos que aún permanecen en dicho modelo.

Se aplicó una encuesta a la población estudiantil. Además de realizar grupos de enfoque con el fin indagar las perspectivas presentes y futuras del desarrollo personal en sus vertientes sociales, laborales y económicas.

Se conformó una muestra de 588 instrumentos que fueron aplicados de los semestres de primero a séptimo del modelo por competencias y de octavo y noveno del modelo por objetivos, de los dos programas de licenciatura. Dicha muestra se estratificó de la siguiente manera.



Tabla 1. Muestra estratificada

Semes- tre	Total de alumnos	%	Muestra individual	Alumnos por modelo	Muestra por modelo / semestre
2	278	0,11	161		37
3	792	0,32	258		105
4	235	0,09	146		31
5	570	0,23	229		76
6	211	0,09	136		30
7	407	0,16	167		54
				2.493	332
8	239	28	147		74
9	614	72	236		191
	3.346			853	265

Fuente: elaboración propia.

El presente documento se contempla como un primer acercamiento; como la primera fase de evaluación del modelo educativo, de consistencia interna, con estudiantes de los dos modelos formativos y los tres programas educativos de nuestra facultad, la segunda fase de evaluación de consistencia externa, se planea efectuar al cohorte generacional, con un seguimiento de egresados, opiniones de empleadores y un estudio de pertinencia, ambos estudios permitirán contar con una valoración sistematizada y acorde a las necesidades en nuestra facultad, con un análisis de la factibilidad de la oferta educativa y la necesidad de la diversificación y adecuación de la misma.

El diseño del instrumento completo examina cinco dimensiones, de las cuales se utilizan las cuatro presentadas a continuación para efecto del presente texto:

Tabla 2. Dimensiones

Dimensión	Consideraciones
1.- Perspectiva del alumno en cuanto a la relevancia y factibilidad del modelo	<input type="checkbox"/> Relevancia de los principios del modelo educativo en curso <input type="checkbox"/> Conocimiento pleno del modelo por parte del alumno <input type="checkbox"/> Perspectiva de egreso del alumno <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conocimiento del perfil</li> <li>○ Aprendizaje obtenido acorde al perfil de egreso</li> <li>○ El aprendizaje obtenido es acorde al entorno laboral</li> </ul>
2.- Percepción de la comunidad estudiantil en cuanto a los contenidos programáticos considerados en el currículo	<input type="checkbox"/> Son suficientes <input type="checkbox"/> Son adecuadas <input type="checkbox"/> Proporcionan capacidades laborales
3.- Percepción de la comunidad estudiantil en cuanto al programa de tutorías	<input type="checkbox"/> Conoces el programa <input type="checkbox"/> Son suficientes <input type="checkbox"/> Aportan a tu formación <input type="checkbox"/> Se aplica adecuadamente por parte de los docentes
4.- Percepción de la comunidad estudiantil en cuanto a la actuación de los docentes	<input type="checkbox"/> Qué herramientas utiliza mayormente <input type="checkbox"/> Se involucra en tu formación <input type="checkbox"/> Puede servir de modelo

Fuente: elaboración propia.

## VI. RESULTADOS

En primer término, seleccionamos un modelo de seis ítems correspondientes a la dimensión uno de la tabla anterior; realizamos la prueba de confiabilidad con alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes resultados:

**TABLA 3. Confiabilidad Dimensión 1**

Resumen de procesamiento de casos				Estadísticas de fiabilidad	
				Alfa de Cronbach	N° de elementos
				,775	6
		N°	%		
Casos	Válidos	570	96,9		
	Excluidos	18	3,1		
	Total	588	100,0		
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.					

Fuente: elaboración propia.

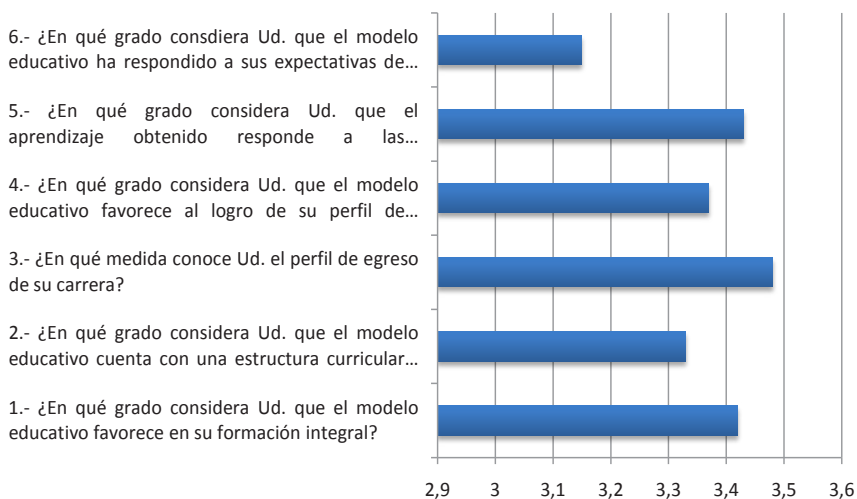
Observamos el valor de 0,775 que es aceptable para el caso que nos ocupa; ya que nos garantiza que en alguna otra muestra los resultados serían similares.

En el caso de los descriptivos calculados de manera general para todos los semestres y ambos modelos se grafican a continuación:

*Gráfico 1. Estadístico media*

Fuente: elaboración propia.

### Dimensión 1



Haciendo las siguientes acotaciones, los datos presentados son las medias obtenidas para los ítems incluidos para 570 datos validos; se observa para el ítem 6 el menor valor del grafico (3,15), lo que nos indica que en términos generales, los estudiantes tienen una percepción baja en cuanto a sus expectativas de formación dentro del modelo educativo que se encuentran. En contraste con el valor más alto de (3,48) en el ítem 3; ya que indica que conocen de manera suficiente el perfil de egreso de su programa educativo. En términos generales, si consideramos que nuestra escala es de 1 – 5, el tres representa la media y con el promedio de (3,36), nos encontramos por encima para esta dimensión.

A continuación tomamos la siguiente dimensión (2) de nuestra tabla y realizamos la prueba de confiabilidad con alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes resultados:

*Tabla 4. Confiabilidad dimensión 2*

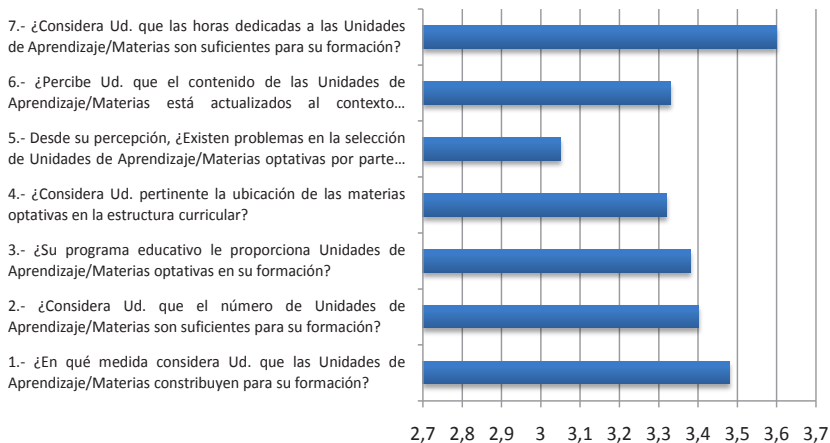
Resumen de procesamiento de casos				Estadísticas de fiabilidad	
		Nº	%	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Casos	Válidos	579	98,5	,734	7
	Excluidos	9	1,5		
	Total	588	100,0		
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.					

Fuente: elaboración propia.

De forma similar obtenemos un valor de alfa aceptable (0,734), con lo cual procedemos a los estadísticos que se presentan a continuación:

## Gráfico 2. Estadístico media

## Dimensión 2



Fuente: elaboración propia.

En este gráfico (para 579 datos válidos) se observa el valor mínimo (3,05) en el ítem 5; lo que es un indicativo de un área de oportunidad para facilitar la elección de las unidades de aprendizaje optativas al educando; en contraparte, el valor más alto (3,6) en el ítem 7, es indicativo de que los alumnos consideran que los horarios de clase son adecuados en promedio. Similar a la dimensión anterior, el promedio (3,37) en esta se encuentra por encima de la media escalar.

Analizando la siguiente de nuestras dimensiones (3), encontramos los siguientes valores para nuestra prueba de confiabilidad en el alfa de Cronbach:

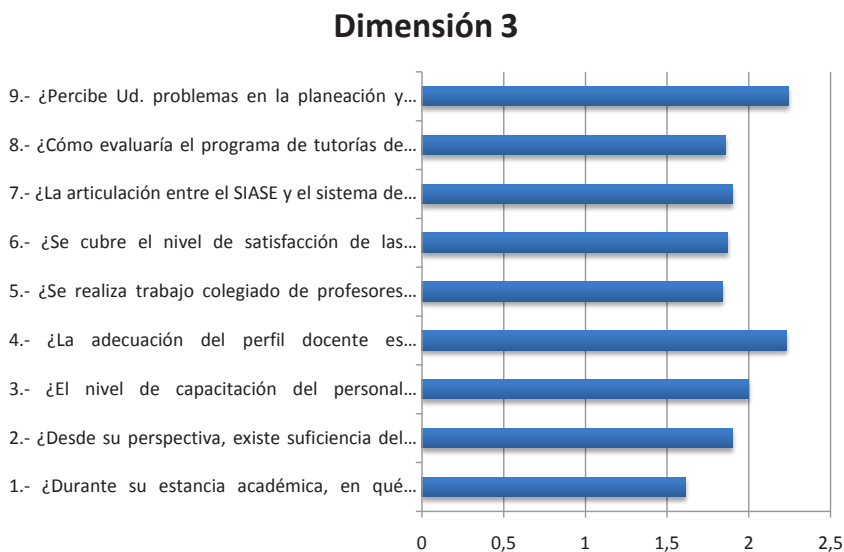
Tabla 5. Confiabilidad dimensión 3

Resumen de procesamiento de casos				Estadísticas de fiabilidad	
		Nº	%		
Casos	Válidos	581	98,8	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
	Excluidos	7	1,2		
	Total	588	100,0	,905	9
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.					

Fuente: elaboración propia.

Similar a los anteriores resultados para la prueba de confiabilidad en 581 datos válidos, en esta ocasión se obtiene un 0,905 como alfa de Cronbach, lo cual es bastante aceptable. Derivando nuestro análisis de estadísticos en el siguiente gráfico:

*Gráfico 3. Estadístico media*



Fuente: elaboración propia.

Para este caso en particular, los datos presentes, lejos de lo que pudiera pensarse, nos ilustran en cuanto a una de las acciones más relevantes en nuestro modelo por competencias; ya que a la implementación de este en nuestra institución, se privilegia como eje articular, la educación integral, esto conlleva a la ejecución de una acción derivada en el año 2000, en la creación del programa de tutorías (PIT). El cual tiene como premisa la atención integral del alumnado así como el ejercicio del acompañamiento al mismo, lo que derivaría en un mejor desarrollo abatiendo al unísono, los índices de deserción, retención y eficiencia terminal.

Como valor más bajo se hace notar el 1,6 del ítem número uno, que denota la falta de apoyo recibido por parte de los tutores a los alumnos durante su estancia universitaria. Esto conlleva sin duda un compromiso ineludible de atención a esta área de oportunidad.

Como contraste, notamos el valor más alto de 2,24 del ítem nueve. Cuyo valor no ratifica lo anterior, en el sentido de la percepción de los alumnos en cuanto a la existencia de problemas en la planeación y ejecución del programa de tutorías. Recordando que nuestra escala es de 1 - 5 y nuestro valor medio 3, se observa que en este caso estamos por debajo de dicho valor. Cabe hacer puntualizar que en la dimensión analizada se está tomando la totalidad de la muestra (para 581 valores), conteniendo los dos modelos educativos; el modelo por objetivos no contempla programa de tutorías. Esta situación se presta para un análisis posterior donde se realice el análisis por modelo educativo y por carrera; donde quizá se encuentre un balance más adecuado en los estadísticos descriptivos.

En nuestra siguiente y última dimensión (4), los valores de alfa de confiabilidad se presentan de la siguiente manera:

*Tabla 6. Confiabilidad dimensión 4*

Resumen de procesamiento de casos				Estadísticas de fiabilidad	
		Nº	%	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Casos	Válidos	580	98,6	,813	8
	Excluidos	8	1,4		
	Total	588	100,0		
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.					

Fuente: elaboración propia.

En las ocasiones anteriores se nos presenta un valor de 0.813 para el alfa de Cronbach, lo cual nos parece aceptable. Con esta base obtenemos nuestros estadísticos de la muestra y se derivan los siguientes resultados para 580 valores válidos:

Gráfico 4. Estadístico media

### Dimensión 4



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el valor más bajo se presenta en el ítem 1 con 3,35, lo que hace alusión a la percepción de que las actividades dentro del aula no necesariamente se centran en el estudiante; a este valor le siguen el de 3,38 de los ítem 3 y 6 que aluden a que perciben en promedio que las actividades no necesariamente sirven para construir su formación y recibir mediana retroalimentación de los docentes respectivamente. Finalmente el valor más alto 3,73, alude a la percepción del alumno que si se establece en buena medida una relación de empática y de respeto con el docente, tanto al interior como al exterior del aula.

## VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados hasta aquí vertidos dan cuenta de cómo percibe la comunidad estudiantil el entorno de los modelos educativos en nuestra institución. Como se menciona párrafos arriba el presente es un primer esbozo de la totalidad del proyecto que nos permitirá ir más allá de lo aquí detectado.

En general, consideramos que uno de los hallazgos significativos en este documento, es el nivel de confiabilidad encontrado en nuestro



instrumento en las dimensiones analizadas, dando oportunidad de afinar nuestros modelos para describir con mayor precisión la información que contenga nuestra base de datos.

En un análisis conjunto de las cuatro dimensiones alcanzamos a percibir una falta de información en los alumnos acerca del modelo en que se encuentran inmiscuidos; quizá debido a una inadecuada gestión de la información por parte de la administración o a una errónea percepción de los alumnos en ese sentido. Dado que en la misma Dimensión 1, por un lado perciben poca expectativa en su formación por parte del modelo y por otro argumentan conocer en alto grado el perfil de egreso de su programa educativo. Lo que provoca una discrepancia en los criterios.

Aunado a lo anterior en el análisis de la Dimensión 2, el alumnado percibe problemas en la selección de las materias optativas, lo que refuerza la hipótesis del bajo o inadecuado flujo de información hacia los alumnos. Sin embargo es solo una percepción, y quedarían las bases establecidas para profundizar este tema, dada la diferencia curricular de los modelos en cuestión. Lo que a la postre nos da tema de investigación para un artículo posterior.

En la Dimensión 3, resalta el hecho de que el alumno percibe problemas en la planeación y realización del programa de tutorías, además de percibir la posible adecuación del perfil docente para una adecuada ejecución de la tutoría. Comentado párrafos arriba cabe recordar las condiciones bajo las cuales se realizó este cálculo, ya que el programa por objetivos no contempla programa de tutorías y la muestra se tomó completa para el cálculo de los descriptivos presentados.

En la última de las dimensiones del presente trabajo, se contrasta el hecho de que el alumnado considera tener una relación abierta y de respeto con sus profesores, pero por otro lado argumenta poco nivel de interacción con los mismo, lo que llama la atención y finca las bases para el análisis por modelo, por semestre y por carrera para clarificar dicha controversia.

En esa misma dimensión queda de manifiesto la realización de un análisis más minucioso, en el sentido de la actuación de los alumnos hacia el interior de las aulas, ya que manifiestan que las actividades no son centradas en el estudiante y que dichas actividades no aportan adecuadamente a su formación. Cabe destacar la posibilidad de rehacer los cálculos por modelo y por semestre.

Entendemos lo limitado del estudio pero consideramos fructífera la experiencia, ya que sabemos que el presente nos brindará la oportunidad de ahondar en el análisis con la intención de establecer en su justa dimensión un proceso evaluativo que nos permita dar seguimiento puntual a los objetivos trazados en la implementación de las políticas educativas que se dan al interior de nuestra institución.

En otros términos los resultados aquí plasmados, nos permitirán la reorientación o ratificación de nuestra gestión en los siguientes procesos:

- Revisión y/o adecuación de la pertinencia de las etapas de formación
- Conservación y/o adecuación de las competencias personales y profesionales definidas
- Revisión y/o adecuación del programa institucional de tutorías (PIT)
- Flexibilización y actualización del sistema escolar e informático
- Formación y actualización docente (investigación)
- Fortalecimiento de estancias académicas (alumnos y docentes)
- Estrategias de comunicación y difusión
- Mejora de la infraestructura en apoyo a los programas educativos
- Mejora de los servicios de atención al alumnado

Sabemos de antemano que son temas necesarios e inaplazables en el sentido estricto de la responsabilidad social y el derecho a la educación de calidad de todos los mexicanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Cazares, R. A. (2005). *Un acercamiento al enfoque por competencias profesionales*. Universidad de Guanajuato / Universidad Marista de Querétaro.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, DF: Trillas.
- Arriaga, E. (2003). *La Teoría de Niklas Luhmann*. Centro de Innovación Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE). Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 24 de octubre de 2014, de: <http://www.google.com.mx/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=4yvved=0CDYQFjADyurl=http%3A%2F%2Fwww.infoamerica>.

org%2Fdocumentos\_pdf%2Ffluhmann\_01.pdf?ei=1WJOVLTdK-W58QHotoDQCwyusg=AFQjCNHLvWFOYhSmy0YVyfZVxI46YKk1-Qybvnm=bv.77880786,d.b2U

- Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (2014). *Competencias laborales y formación profesional Recuperado* el 24 de octubre de 2014, de: <http://www.oitcinterfor.org/competencias/inicio>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain R. y Vanloubbeek, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, B. A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, (28), 7-36. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave*. Dirección General de Educación y Cultura. Estudio 5. Comisión europea. Recuperado en julio 18 de 2011 desde: [http://cursos.itesm.mx/courses/1/UV.ED5006L.0813.1/db/\\_17310508\\_1/1\)Competencias%20clave%20Eurydice.pdf?bsession=165163608ybsession\\_str=session\\_id=165163608,user\\_id\\_pk1=536953,user\\_id\\_sos\\_id\\_pk2=1,one\\_time\\_token=](http://cursos.itesm.mx/courses/1/UV.ED5006L.0813.1/db/_17310508_1/1)Competencias%20clave%20Eurydice.pdf?bsession=165163608ybsession_str=session_id=165163608,user_id_pk1=536953,user_id_sos_id_pk2=1,one_time_token=)
- García Fraile, J. A. y Sabán, C. (coord.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- Gómez, J. (2002). Competencias: problemas conceptuales y cognitivos. En Torres, Marín, Bustamante, Gómez y Barrantes. *El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Colombia. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Gómez, J. (2004). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En Bustamante, De Zubiria, Bacarat, Graziano, Marín, Gómez y Serrano. *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Maldonado, M. Á. (2001). *Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moya Valgañón, C. (1970). *Sociólogos y sociología*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- PDI, 2008. Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012. Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Recuperado el 24 de octubre de 2014, de:

- <http://www.google.com.mx/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1yved=0CB0QFjAAyurl=http%3A%2F%2Fwww.uanl.mx%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocumentos%2Funiversidad%2Fplan-desarrollo-2007-2012-v09.pdf&ei=bGLOVJCADfGI8QGS4oHgBwyusg=AFQjCNFG8LX2iO-4LQ15ADNebbkYKxx5ugybvm=bv.77880786,d.b2U>
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.
- Rodríguez C. (2009). *Desarrollo de competencias integrales en ambientes de aprendizaje con tecnología: modelos y procesos innovadores en la enseñanza aprendizaje*. Descripción del proyecto de investigación para tesis de Maestría en Educación. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey, México.
- Tejada, F. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de curricular y formación de profesores*. España: Universidad de Granada.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Valdez, I. (2006). El enfoque de competencias en la virtualidad educativa. *Apertura*, 6(004).
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *El aprendizaje y la enseñanza de las competencias*. 11 ideas clave. Barcelona, España: Gráo.