

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Doctorado Latinoamericano en Educación:

Políticas Públicas y Profesión Docente



Tesis Doctoral

**La gobernanza universitaria en el contexto de la globalización de la
Universidad Nacional Autónoma de
Honduras con respecto a la IV Reforma Universitaria**

Tesista

Roberto Enrique Chang López

Asesor de Tesis

Dr. Mario Alas

Tegucigalpa M.D.C., 08 de noviembre 2020

**La gobernanza universitaria en el contexto de la globalización
de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con
respecto a la IV reforma universitaria**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado



**La gobernanza universitaria en el contexto de la globalización de la
Universidad Nacional Autónoma de Honduras con respecto a la IV
reforma universitaria**

Tesis Doctoral para obtener el título de

Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión

Docente

Tesista

Roberto Enrique Chang López

Asesor de Tesis

Dr. Mario Alas

Tegucigalpa M.D.C., 08 de noviembre 2020

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

TERNA EXAMINADORA

Esta Tesis Doctoral fue aceptada y aprobada por la Terna Examinadora nombrada por la Dirección de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al Título de Doctor en Educación Políticas Públicas y Profesión Docente, en el grado académico de Doctor.

Tegucigalpa M.D.C. Honduras, 20 de noviembre de 2020

Dr. Reniery Maradiaga

Examinador

Dr. German Moncada

Examinador

Dr. José Hernán Montúfar

Examinador

Presidente

Roberto Enrique Chang López

Tesista

DEDICATORIA

Le dedico este trabajo principalmente a mis hijos Roberto Damian y Bianca Roberta.

A mi esposa Ana Medrano por su paciencia, apoyo técnico y académico en este arduo y largo proceso académico.

A mi familia, principalmnete a mi Padre y Madre, Roberto Chang y Martha López, a quienes les debo mucho por lo que soy cada día.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Judith Morel por su apoyo, tiempo y paciencia a lo largo de este proceso académico. Al Dr. Mario Alas, Director de Tesis, por su paciencia, consejos, observaciones, asesoramiento técnico y metodológico. Al Dr. Oscar Soriano, por su consejos, asesoría y bibliografía, la cual fue pertinente para la construcción de esta investigación.

RESUMEN

La presente investigación doctoral aborda la pregunta ¿Cómo son las percepciones entre los actores de la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en lo relativo a la IV Reforma Universitaria con respecto a la participación en la toma de decisiones colegiadas?. La metodología es cuantitativa y recopiló información de las autoridades universitarias, profesores, estudiantes y la sociedad civil.

A nivel macro, se identifica que algunos problemas de gobernanza universitaria se suscitan, porque los países no tienen una visión de desarrollo conjunta con la educación superior (economía basada en el conocimiento o fortalecimiento de la política económica industrial) o porque el modelo político económico (estado de bienestar, comunismo, neoliberal o socialismo), no garantizan la sostenibilidad presupuestaria de las Instituciones de Educación Superior (IES) para atender las demandas de la sociedad como la masificación de matrículas o proyectos de vinculación, extensión o de Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

A nivel meso, las políticas públicas de educación superior no son congruentes con las leyes nacionales o estatales o las ratificadas en convenios internacionales como las del GATS y en el último nivel, micro, por los problemas de la falta de participación y democratización universitaria para legitimar las conducciones de la universidades, así como también por la falta de competencias de académicas, técnicas, estratégicas y de liderazgo de los actores, principalmente de las autoridades de las gobernanzas o juntas de gobernanza universitarias.

La evaluación de la percepción de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH basado en la Rúbrica de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) indica que en todas las dimensiones se encuentra en Estado Crítico, por lo que estas puntuaciones pueden servir como línea base para establecer una hoja de ruta para fortalecer las relaciones entre todos los actores para la conducción universitaria. El promedio de las 6 dimensiones es de 2.3 siendo la calificación 9, la puntuación más alta. Lo que significa que la UNAH tiene un largo camino, para fortalecer su gobernanza universitaria.

Se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis, debido a la no presencia de homocedasticidad, para determinar la existencia de diferencias estadísticas en las percepciones de los actores de la gobernanza universitaria.

Las pruebas de hipótesis mediante la Prueba Kruskal-Wallis para las hipótesis 1, 2, 3, 4 y 5 confirman el rechazo de las hipótesis nulas de que las medianas son iguales, por su alto nivel de significancia, en otras palabras, existe evidencia de que las percepciones sobre la participación en el plan estratégico, plan operativo, de inversiones y académico difieren entre los actores de la gobernanza universitaria.

INTRODUCCIÓN

El Marco Metodológico, Parte I de esta Tesis Doctoral comprende los capítulos 1 y 2, los cuales son la Construcción del Objeto de Estudio y la Metodología de la Investigación. La Construcción del Objeto de Estudio presenta el Problema de Investigación, Objetivo general, Objetivos específicos, Preguntas específicas de investigación, Justificación, Delimitación del Alcance, Evaluación/ Valoración de las deficiencias, limitaciones del conocimiento, mientras que la Metodología de la investigación, capítulo 2 aborda las secciones, enfoque de la investigación, diseño de investigación, tipo de investigación, población, muestra, tipo de muestreo, análisis de fiabilidad, proceso de validación de instrumentos y técnicas, plan de análisis, programas a utilizar para análisis de datos, operacionalización de las variables de la gobernanza universitaria de la UNAH, análisis de homocedasticidad del instrumento de investigación mediante la Prueba F de Levene y las Hipótesis de Investigación.

La Parte II contiene la Fundamentación Teórica, relativa a la revisión contextual del problema de investigación, los conceptos, las teorías, los enfoques y las metodologías a nivel internacional que comprenden la gobernanza universitaria. Asimismo, se presenta una discusión de estas en el marco de la gobernanza universitaria de la UNAH en el contexto de la globalización y de la IV Reforma Universitaria. En esta parte se discute los siguientes temas: la gobernanza universitaria, la gobernanza universitaria en América Latina, la gobernanza universitaria en el contexto de la globalización, la autonomía universitaria, la autonomía universitaria en América Latina, la educación superior como bien público, la educación superior como bien privado, la educación superior como bien común, la gobernanza universitaria de las universidades de clase mundial, la internacionalización y redes académicas de investigación transnacionales, los sistemas de acreditación y rankings, la situación actual de los sistemas de acreditación en América Latina, la extensión universitaria o vinculación universidad-sociedad, la responsabilidad social universitaria, los modelos de innovación como base para la configuración la gobernanza universitaria, el modelo triple hélice y modelo de cuádruple o tetra hélice, el modelo de innovaciones abiertas, comparación de modelos de innovación, discusión contemporánea, síntesis, la caja de herramientas

Marco TEFCE para evaluar Gobernanza Universitaria, discusión de las herramientas de evaluación de gobernanza universitaria, síntesis de las herramientas de evaluación de la gobernanza universitaria y el posicionamiento epistémico y ontológico de la investigación.

La Parte III presenta el análisis de resultados fundamentados en las pruebas estadísticas de normalidad, homocedasticidad y la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para probar las hipótesis de investigación. En el análisis de normalidad se utilizó Kolomogorov-Smirnov para comprobar la hipótesis nula, la cual no se rechaza, debido a que el p valor resultó mayor que 0.05. En otras palabras, se rechazó la hipótesis de investigación, debido que no se presentó significancia estadística. Con respecto a la homocedasticidad o pruebas de homogeneidad mediante la Prueba F, se rechazó la prueba de homogeneidad, debido a que se presentó significancia estadística. Esto demuestra que no se rechaza la hipótesis de investigación, lo que conlleva a realizar pruebas no paramétricas producto de la presencia de heterocedasticidad. La prueba de Kruskal Wallis se llevó a cabo como alternativa a la prueba paramétrica *one way ANOVA*, la cual requiere del cumplimiento de los criterios de normalidad y homocedasticidad. La prueba de Kruskal Wallis muestra que no existen diferencias estadísticas entre los grupos por lo que no fue necesario llevar a cabo la prueba no paramétrica de U-Mann Whitney.

La parte IV, finalmente presenta las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas, el apéndice de la Tesis Doctoral, el listado de tablas y el listado de figuras. Dentro de las conclusiones se exponen las aportaciones teóricas y/o metodológicas de la investigación así como la pruebas de hipótesis de investigación. También se discute la importancia de la metodología formulada e implementada, la cual puede servir de guía para futuras líneas de investigación en Instituciones de Educación Superior. El único apéndice de esta tesis muestra el instrumento de investigación utilizado.

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	7
Agradecimiento	8
RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN.....	15
PARTE I MARCO METODOLÓGICO	20
Capítulo 1. Construcción del Objeto de Estudio	21
1.1 Problema de investigación	21
1.2 Objetivo general	22
1.2.1 Objetivos específicos	22
1.3 Preguntas específicas de investigación	23
1.4 Justificación	23
1.5 Delimitación del Alcance	27
1.6 Viabilidad (factibilidad) de la investigación	27
1.7 Evaluación/ Valoración de las deficiencias, limitaciones del conocimiento	28
Capítulo 2.- Metodología de la investigación.....	31
2.1 Enfoque de la investigación	31
2.2 Diseño de investigación	32
2.3 Tipo de investigación	33
2.4 Población	34
2.5 Muestra	35
2.6 Tipo de muestreo	36
2.7 Análisis de Fiabilidad	37
2.8 Proceso de Validación de Instrumentos y Técnicas	40
2.9 Plan de Análisis	43
2.10 Programas para utilizar en el análisis de datos	45
2.11 Operacionalización de las Variables de la Gobernanza Universitaria de la UNAH	46
2.12 Hipótesis de Investigación	48

PARTE II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	52
3.1 Contexto histórico político de la crisis de gobernanza universitaria de la UNAH .	53
3.2 Antecedentes conceptuales: la gobernanza universitaria como nuevo paradigma	64
3.3 El Camino de la Administración a la Gestión y a la Gobernanza Universitaria	70
3.4 La Gobernanza universitaria	76
3.5 La Gobernanza Universitaria en América Latina.....	83
3.6 Gobernanza universitaria en el contexto de la globalización	86
3.7 Autonomía Universitaria como componente de la gobernanza universitaria.....	92
3.8 Autonomía Universitaria en América Latina	96
3.9 La educación superior como bien público y como componente de la gobernanza universitaria	97
3.10 La educación superior como bien privado y como componente de la gobernanza universitaria	101
3.11 La educación superior como bien común y como componente de la gobernanza universitaria	103
3.12 La gobernanza universitaria de las universidades de clase mundial	106
3.13 Internacionalización y redes académicas de investigación transnacionales como componente de la gobernanza universitaria	110
3.14 Sistemas de acreditación y rankings como componente de la gobernanza universitaria	116
3.15 Situación actual de los sistemas de acreditación en América Latina	119
3.16 Extensión Universitaria o Vinculación Universidad-Sociedad como componente de la gobernanza universitaria	126
3.17 La responsabilidad social universitaria como componente de la gobernanza universitaria	131
3.18 Modelos de innovación como base para la configuración la gobernanza universitaria	139
3.19 Modelo de Sábato y otros modelos del siglo XX y XXI en América Latina.....	141
3.20 Modelo triple hélice y modelo de cuádruple o tetra hélice	143
3.21 Modelo de Innovaciones Abiertas	145
3.22 Comparación de modelos de innovación	147
3.23 Discusión contemporánea	149
3.24 Síntesis	152

3.25 Caja de Herramientas Marco TEFCE para evaluar Gobernanza Universitaria ...	157
3.26 Discusión de las herramientas de evaluación de gobernanza universitaria	166
3.27 Síntesis de las herramientas de evaluación de la gobernanza universitaria	168
3.28 Posicionamiento epistémico y ontológico de la investigación	169
PARTE III ANÁLISIS DE RESULTADOS	171
ANÁLISIS DE RESULTADOS	172
4.1 Pruebas de normalidad	173
4.2 Análisis de homocedasticidad de la investigación mediante la Prueba F de Levene	179
4.3 Prueba de Hipótesis H_1	180
4.4 Prueba de Hipótesis H_2	184
4.5 Prueba de Hipótesis H_3	187
4.6 Prueba de Hipótesis H_4	190
4.7 Prueba de Hipótesis H_5	193
PARTE IV	197
CONCLUSIONES	197
RECOMENDACIONES	199
Referencias	201
Apéndice No. 1 Rúbrica de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) contextualizada a la gobernanza universitaria de la UNAH	228
Índice de Tablas	246
Índice de Figuras	246

PARTE I
MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 1. Construcción del Objeto de Estudio

1.1 Problema de investigación

La idea inicial de investigación está orientada en analizar la gobernanza universitaria en lo relativo a la pérdida de la calidad educativa reflejado en los rankings internacionales y a las continuas protestas violentas estudiantiles que demuestran disensos con las decisiones de las autoridades universitarias por la falta de elecciones universitarias, obstaculizando las clases y dañando la propiedad pública y privada impactando negativamente en la producción nacional, esto aun y cuando el Congreso Nacional intervino en la aprobación de la IV Reforma Universitaria en diciembre de 2004 para mejorar la calidad educativa y en las elecciones universitarias de 2018 para mejorar la gobernanza universitaria.

Inicialmente como fuentes empíricas se consideraron la pérdida de posiciones en los rankings internacionales de calidad educativa (QS Top University, 2019, QS World University Rankings, 2019 y Scimago, 2013, De-Moya-Anegón, Félix; Herrán-Páez, Estefanía; Bustos-González, Atilio; Corera-Álvarez, Elena; Tibaná-Herrera, Gerardo, 2018, p.42 y el Decreto Legislativo 75-2017 que ordena realizar elecciones universitarias democráticas antes del 20 de marzo de 2018, las cuales no se han realizado hasta la fecha.

La reformulación del problema de investigación logra, tanto mayor sustento teórico al revisar la literatura sobre gobernanza universitaria desde sus diferentes aristas a nivel internacional, seleccionando como base la herramienta Rúbrica para la Evaluación de la Institucionalización del Compromiso Comunitario en la Educación

Superior¹ de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) para realizar una autoevaluación de la gobernanza universitaria y abordar ¿Cómo son las percepciones entre los actores de la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en lo relativo a la IV Reforma Universitaria con respecto a la participación en la toma de decisiones colegiadas?

1.2 Objetivo general

Analizar la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con respecto a la IV Reforma Universitaria.

1.2.1 Objetivos específicos

1. Identificar los principales enfoques y tendencias de la gobernanza universitaria aplicada en algunas de las instituciones de educación superior en el ámbito internacional.
2. Identificar las herramientas, enfoques o metodologías para evaluar la gobernanza universitaria en las Instituciones de Educación Superior a nivel internacional.
3. Evaluar la percepción de la gobernanza universitaria de los actores de Universidad Nacional Autónoma de Honduras en lo relativo a la IV Reforma Universitaria basada en la herramienta de *Rúbrica para la Evaluación de la Institucionalización del Compromiso Comunitario en la Educación Superior* de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009).
4. Determinar las distintas percepciones entre los actores de la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en

¹ *Assessment rubric for institutionalizing community engagement in higher education.*

lo relativo a la IV Reforma Universitaria con respecto a la participación en la toma de decisiones colegiadas.

1.3 Preguntas específicas de investigación

1. ¿Cuáles son principales enfoques y tendencias de las instituciones de educación superior a nivel internacional para garantizar la calidad educativa?
2. ¿Cuáles son las herramientas, enfoques o metodologías para evaluar la gobernanza universitaria en las Instituciones de Educación Superior a nivel internacional?
3. ¿Cuál es la percepción de la gobernanza universitaria de los distintos actores de Universidad Nacional Autónoma de Honduras en lo relativo a la IV Reforma Universitaria basada en la herramienta de *Rúbrica para la Evaluación de la Institucionalización del Compromiso Comunitario en la Educación Superior* de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) en el año 2020?
4. ¿Cómo son las percepciones entre los actores de la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en lo relativo a la IV Reforma Universitaria con respecto a la participación en la toma de decisiones colegiadas?

1.4 Justificación

Esta investigación es **conveniente** porque la UNAH constitucionalmente es la máxima casa de estudios universitarios del país y que aparte de concentrar anualmente del 6% del Presupuesto General de la República en el año 2018² (L 6,287 millones, equivalentes a USD 265.9 millones³). Además, alberga y prepara a más de 90 mil

² Decreto Legislativo No.141-2017, Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República, Ejercicio Fiscal 2018.

³ Tipo de cambio de compra al 4/4/2018, tasa de 23.6443 lempiras por 1USD

estudiantes que representan una potencial fuerza laboral para el desarrollo del país en sus diversos sectores en el corto, mediano y largo plazo. También, esta investigación puede ayudar al cumplimiento de la Constitución de la República, artículo 160, el cual establece que la UNAH “...Contribuirá a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión general de la cultura y al estudio de los problemas nacionales. Deberá programar su participación en la transformación de la sociedad hondureña”.

La relevancia social y novedad de esta investigación recae en poner a disposición de la sociedad en general un análisis de la gobernanza universitaria de la UNAH considerando su contexto histórico, político, legal, económico y social, identificando ¿Qué no funciona en la gobernanza universitaria actual como obstáculo para la implementación de la IV Reforma Universitaria? para legitimar y aspirar a tener una buena gobernanza universitaria que contribuya al desarrollo económico del país. Los resultados de esta investigación pueden ser beneficioso para todos los sectores económicos del país, porque pueden guiar legítima y armoniosamente la implementación de la IV Reforma Universitaria, traduciéndose directamente en un beneficio para más de 90 mil estudiantes universitarios, dueños y empleados de negocios aledaños, así como indirectamente mejores profesionales y mayor productividad para la sociedad, reducción de las protestas violentas que dañen la propiedad privada y pública que atentan contra el crecimiento económico de la nación.

Las implicaciones prácticas de esta investigación es que la metodología implementada puede mostrar el camino para evaluar los resultados de la gobernanza universitaria con respecto a la IV Reforma Universitaria, la cual puede servir como un punto de referencia y reflexión para cada uno de los actores de la gobernanza

universitaria para buscar el/ los camino(s) para implementar la IV Reforma Universitaria de forma armoniosa y legítima.

En la revisión de la literatura se identifica que en los países subdesarrollados, principalmente en América Latina y África los estudios de la gobernanza universitaria **son reflexivos** en la área administrativa, pero no estratégica, desde varias aristas, por ejemplo, la legitimidad de las decisiones basados en la democracia, participación y autonomía universitaria, el financiamiento público y privado, los sistemas de acreditación y rankings nacionales, regionales e internacionales, la vinculación, extensión y responsabilidad social universitaria y los sistemas y estructuras administrativas de las universidades.

El valor teórico de esta investigación trata de ir más allá de la reflexión de la gobernanza universitaria hasta aplicar la herramienta de *Rúbrica para la Evaluación de la Institucionalización del Compromiso Comunitario en la Educación Superior* de Furco, Weerts, Burton & Kent (2009) de gobernanza universitaria para generar un verdadero conocimiento sobre la realidad de la UNAH con respecto a la gobernanza universitaria en el periodo en análisis. Los resultados que se obtengan servirán como una línea de base o *benchmark* para que la universidad pueda ir contrastando sus avances o retrocesos y pueda cumplir con su misión constitucional, así como eficientar los recursos públicos.

Con esta investigación se podrá evaluar formalmente las percepciones de los distintos actores de la gobernanza universitaria con respecto a la IV Reforma Universitaria y relacionarlas a efecto de determinar el grado de asociación entre las percepciones de los distintos actores de acuerdo con el enfoque de gobernanza

universitaria a nivel internacional derivado de la revisión de la literatura que encaje con el problema. Esta información es valiosa para mejorar la cohesión y legitimidad en las decisiones institucionales.

La utilidad metodológica de esta investigación recae en que es precursora en la región latinoamericana en utilizar el enfoque o herramienta de *Rúbrica para la Evaluación de la Institucionalización del Compromiso Comunitario en la Educación Superior* de Furco, Weerts, Burton & Kent (2009) del paquete de 15 herramientas disponibles en el capítulo cuatro del *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education* del *Towards a European Framework for Community Engagement in Higher Education (TEFCE)* en Benneworth, Culum, Farnell, Kaiser, Seeber, Šćukanec, Vossensteyn, y Westerheijden (2018) para analizar la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Esta investigación pueda ser replicable para universidades a nivel local, regional e internacional, tanto en el sector público como en el privado; tema de estudio dentro del Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para contribuir al desarrollo educativo, económico y social del país.

Es importante mencionar que con esta herramienta se pueden lograr estudiar las percepciones de la gobernanza universitaria no solo transversalmente sino también en el tiempo de forma longitudinal, para monitorear los avances y retrocesos de las distintas relaciones de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH.

1.5 Delimitación del Alcance

La **delimitación de contenido** de esta investigación es hasta analizar la gobernanza universitaria de la UNAH con respecto a la IV Reforma Universitaria de la UNAH basado en la herramienta de *Rúbrica para la Evaluación de la Institucionalización del Compromiso Comunitario en la Educación Superior* en Benneworth, Culum, Farnell, Kaiser, Seeber, Šćukanec, Vossensteyn, y Westerheijden (2018) de Furco, Weerts, Burton & Kent (2009).

Esta rúbrica consta de 5 dimensiones, las cuales son i) filosofía y misión de participación comunitaria; ii) apoyo y participación del profesorado en la participación comunitaria; iii) apoyo y participación estudiantil en la comunidad compromiso; iv) participación comunitaria y asociaciones, y v) apoyo institucional para la participación comunitaria. Sin embargo, se adaptó una nueva dimensión *participación de los actores de la gobernanza universitaria* para poder realizar las pruebas de hipótesis. La **delimitación espacial** de la investigación es Ciudad Universitaria, Boulevard Suyapa de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Con respecto a la **delimitación temporal**, se estima que conllevará un periodo de tiempo de 12 meses para la realización de la presente Tesis Doctoral.

1.6 Viabilidad (factibilidad) de la investigación

Con respecto a la viabilidad, es importante resaltar que el presente proyecto de Tesis Doctoral es viable porque se encuentra dentro del tiempo del programa doctoral para terminar la investigación. Además, se cuentan con las bases de datos de

revistas indexadas con acceso controlado y abierto, así como el acceso a evaluar el fenómeno de investigación (los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH) con el apoyo técnico del cuerpo de doctores investigadores en educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Esta investigación es factible porque se cuenta con los recursos financieros para llevarla a cabo.

1.7 Evaluación/ Valoración de las deficiencias, limitaciones del conocimiento

En algunos países de América Latina como Chile, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú existe una tendencia de mayor control o supervisión hacia las IES, en el cual los gobiernos están interesados "...en fortalecer sus políticas y dictar reglas de administración que les permitan aumentar la presión de control, evaluación, acreditación y rendición de cuentas respecto de las instituciones" (Brunner y Ganga, 2016a, p.576). De igual forma, tratan de experimentar mecanismos de regulación de los mercados de la educación superior, tales como requisitos para abrir una IES reconocimiento de los títulos de grados, derechos de los estudiantes, entre otros con la intención de estabilizar su funcionamiento y evitar que los derechos de los estudiantes se vean defraudados.

Pero el problema de esta tendencia de control o supervisión por parte del Estado es que no tiene congruencia con un punto de referencia o una visión de país, por ejemplo, ser una economía basada en conocimiento o fortalecer la política económica o industrial para el desarrollo de modelos de innovación o para preparar el camino en convertirse en universidades de clase mundial, generando condiciones favorables para la vinculación universidad-empresa-gobierno, pero al parecer, este control, es orientado

a fines políticos y no económicos, diferentes a lo que ocurre en la revisión de la literatura con Estados Unidos, Europa y países de Asia y Oceanía.

En suma, los estudios latinoamericanos son retóricos y no prescriptivos y propositivos, abordan problemas históricos y no está clara la postura del tipo de economías que los países deben seguir, como, por ejemplo, economía basada en conocimiento o una economía basada en la política industrial. Sin embargo, es curioso que todavía se encuentran oficinas o agencias gubernamentales encargadas de promover la innovación en los países latinoamericanos, que están aisladas de la universidad y de las necesidades del sector empresarial, las cuales su desempeño actual es peor que el Triángulo de Sabato, el cual data de la primera mitad del siglo XX.

A nivel macro, se identifica que algunos problemas de gobernanza universitaria se suscitan, porque los países no tienen una visión de desarrollo conjunta con la educación superior (economía basada en el conocimiento o fortalecimiento de la política económica industrial) o porque el modelo político económico (estado de bienestar, comunismo, neoliberal o socialismo), no garantizan la sostenibilidad presupuestaria de las IES para atender las demandas de la sociedad como la masificación de matrículas o proyectos de vinculación, extensión o de RSU. A nivel meso, las políticas públicas de educación superior no son congruentes con las leyes nacionales o estatales o las ratificadas en convenios internacionales como las del GATS y en el último nivel, micro, por los problemas de la falta de participación y democratización universitaria para legitimar la conducción de la universidades, así como también por la falta de competencias de académicas, técnicas, estratégicas y de liderazgo en los actores,

principalmente de las autoridades de las gobernanzas o juntas de gobernanza universitarias.

La gobernanza universitaria de los países desarrollados se enfoca en calidad educativa, investigación, desarrollo e innovación, mientras que la de los países sub administrados en sus estudios, pareciera que se enfocan en comprender ¿Cómo la cohesión social universitaria afecta la gobernabilidad? ¿Cuál es el rol y el impacto de la extensión universitaria y de la responsabilidad social universitaria para el desarrollo de las sociedades?, pero como un programa de extensión académica no formal para las comunidades y no desde la perspectiva de desarrollo y compromisos recíprocos con el sector productivo y social como las que se presentan en los modelos de innovación.

En suma, no existe en la región estudios sobre los resultados en la gobernanza universitaria de las distintas legislaciones a nivel internacional ratificadas por los países y las incongruencias con las legislaciones de educación superior y otras leyes nacionales, así como con los modelos políticos económicos. También, en la región no existen estudios formales de gobernanza universitaria sobre las ventajas y desventajas de las juntas de gobernanzas universitarias nombradas sobre lo técnico y las gobernanzas universitarias democráticas, debido a la idiosincrasia de visualizar a las universidades como instituciones políticas y no técnicas, producto de la herencia de una visión retrospectiva y nostálgica con respecto a la reforma de Córdoba de 1918 (Guarga, 2018, Tcach, 2018 y Ordorika, 2018), resucitando una autonomía universitaria con independencia académica, la cual por lo general no rinde cuentas.

Capítulo 2.- Metodología de la investigación

El planteamiento del problema y los objetivos de investigación están orientados a realizar una autoevaluación de la gobernanza universitaria de la UNAH en el contexto de la globalización y de la IV Reforma Educativa. Esta investigación es cuantitativa porque se lleva a cabo un diagnóstico institucional de gobernanza universitaria basado en la herramienta de *Rúbrica de FURCO, la cual es cuantitativa, transversal*.

En el instrumento original se incorporan ítems adicionales en una VI Dimensión para poder realizar pruebas no paramétricas sin el componente de aleatoriedad, pero sí de representatividad de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH en lo relativo a la IV Reforma Universitaria. Se realizarán las pruebas de Kruskal Wallis y la Prueba de la U de Mann-Whitney para evaluar si existen diferencias de percepciones entre grupos.

2.1 Enfoque de la investigación

En la presente investigación se empleó el enfoque cuantitativo. Para este estudio se pretende diagnosticar en primer lugar las primeras 5 dimensiones del instrumento de investigación que está basado en la herramienta Rúbrica FURCO para evaluar la gobernanza universitaria de la UNAH y establecer una línea de base para futuras investigaciones o evaluaciones por todos los actores de la gobernanza de acuerdo con la IV Reforma Universitaria, Ley Orgánica de la UNAH, decreto 209-2004 publicado en el Diario Oficial La Gaceta el 12 de febrero de 2005.

En segunda instancia se incorporó la VI Dimensión a la herramienta Rúbrica FURCO para probar las hipótesis de investigación sobre la participación de los actores de la gobernanza universitaria de la IV Reforma universitaria en la planeación estratégica institucional, en la planeación operativa, en el plan de inversiones, en el plan académico y en el plan de vinculación. En suma, los actores de la gobernanza universitaria contenidos en las pruebas de hipótesis son los establecidos en el Consejo Universitario de la IV Reforma Universitaria, los cuales, según la Ley Decreto 209-2004, artículo 7 son las autoridades universitarias, los docentes, estudiantes y la sociedad civil.

2.2 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es no experimental y transversal porque trata de analizar las relaciones de los actores de la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con respecto a la IV Reforma Universitaria en el año 2020 en Ciudad Universitaria, Boulevard Suyapa.

La dimensión VI está orientada a la prueba de hipótesis y está compuesta por 5 ítems de escala de Likert para comparar las percepciones de participación de todos los actores de la gobernanza universitaria en distintas actividades institucionales, los cuales son variables cualitativas y se transformarán en variables cuantitativas mediante los promedios de sus puntajes para realizar las pruebas de normalidad y homocedasticidad de las pruebas paramétricas.

En el caso que la distribución de datos cuantitativos no sigan una distribución normal también hay diferentes pruebas estadísticas, en otras palabras, pruebas no paramétricas con la que se comparan las medianas. En el caso de 3 o más grupos

independientes se debe utilizar la prueba de Kruskal-Wallis (la cual es equivalente a ANOVA de una vía) (Flores-Ruiz, Miranda-Navales y Villasís-Keever, 2017, p.368-369)

La prueba de Kruskal Wallis requiere que esté medida en una escala ordinal a diferencia del ANOVA, en donde se contrastan las medias de los grupos o actores de la gobernanza universitaria (Triola, 2009). En el caso de la Prueba de Kruskal Wallis (Triola, 2009), la Hipótesis: H_0 : Mediana 1= Mediana 2=...=Mediana k y H_1 : Mediana \neq Mediana j al menos para un par (i,j) El estadígrafo H de Kruskal Wallis que para 3 o más grupos de tamaño 5 o mayor tiene una distribución χ^2 con k-1 grados de libertad. Otra forma de declarar las hipótesis puede ser: Hipótesis: H_0 : Las muestras provienen de poblaciones idénticas H_1 : Las muestras provienen de poblaciones diferentes

2.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación es descriptiva y no paramétrica, la cual se limita a establecer las diferencias entre las percepciones entre los actores de la gobernanza universitaria en las distintas decisiones del Consejo Universitario. En otras palabras, se fundamenta en hipótesis no paramétricas, las cuales buscan evaluar diferencias entre los actores sobre la gobernanza universitaria.

La diferencia con los experimentos es que la base de experimentación es la manipulación de la causa y en la no experimentación, particularmente, en los diseños transeccionales correlacionales-causales o no paramétricos, las causas, los efectos o diferencias están manifestadas.

Es importante resaltar que, en lo que respecta con la ética de esta investigación, se solicitó autorización a las autoridades de la VOA de la UNAH para realizar la

investigación, así como apoyo a la Dirección de Vinculación-Universidad-Sociedad y al Departamento de Responsabilidad Social Universitaria, las cuales apoyaron con información para la realización de esta investigación. Todas las citas directas, indirectas, figuras, tablas, etc están referenciadas en el documento de investigación bajo Normativa APA 6ta edición. Los datos individuales recopilados de las encuestas, las cuales se mantendrán bajo confidencialidad. El encabezado de las encuestas mencionan que los datos recopilados son para efectos de la investigación y no se revelaran datos particulares. Asimismo, se tendrán bajo custodia por el término de 10 años.

2.4 Población

Teniendo en cuenta que la población es el conjunto de elementos o individuos que reúnen las características que se pretenden estudiar. Según el Anuario Estadístico No.46 de la Dirección de Estadísticas de la Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, la población de estudio en ciudad universitaria es de 53,767 estudiantes, 2,400 docentes, 12 autoridades universitarias (1 Rector, 10 Decanos de las Facultades⁴, 1 Director de Educación Superior)⁵ y 1 persona sociedad civil de acuerdo con el artículo 7 de la IV reforma universitaria, Decreto 209-2004.

⁴ Facultad de Humanidades y Artes, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias, Económicas, Facultad de Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia, Facultad de Ingeniería, Facultad de Odontología, Facultad de Ciencias Espaciales.

⁵ No están contemplados los Directores de las Centros Regionales Universitarios y Directores de los Centros Universitarios, según artículo 7 de la IV reforma universitaria, Decreto 209-2004 porque están fuera de ciudad universitaria.

2.5 Muestra

La muestra es estratificada debido a que son diferentes sujetos o actores de la gobernanza universitaria, de los cuales se recopiló la información. Por tanto, para calcular el tamaño de la muestra en primera instancia se utilizó la fórmula para muestras finitas o conocidas, en donde: n = tamaño de la muestra, N = tamaño de la población, Z = valor de Z crítico, calculado en las tablas del área de la curva normal. Llamado también nivel de confianza, d = nivel de precisión absoluta. Referido a la amplitud del intervalo de confianza deseado en la determinación del valor promedio de la variable en estudio (error estándar), p = proporción aproximada del fenómeno en estudio en la población de referencia, q = proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio ($1 - p$) (La suma de la p y la q siempre debe dar 1)

La muestra se calculó a través de las fórmulas:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{(N-1)d^2 + Z^2 \cdot p \cdot q} =$$

p = variabilidad positiva = 0,5

q = variabilidad negativa = 0,5

Z = nivel de confianza = 95%

e = precisión o error = 4%

Para determinar la muestra, siendo esta el grupo de individuos que realmente se estudiarán, se hizo el cálculo mediante el uso de la fórmula matemática mencionada anteriormente, tomando un error estándar de 4% y un nivel de confiabilidad de 95%. Considerando la población previamente descrita.

$$n = \frac{N \cdot (Z)^2 \cdot (p) \cdot (q)}{(N)(e)^2 + (Z)^2 \cdot (p) \cdot (q)} =$$

$$n = \frac{56,180 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)}{(56,180)(0.04)^2 + (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)} = 594$$

Luego, de calcular el tamaño de la muestra de la población se procede a calcular el coeficiente de estratificación, el cual es igual a la muestra/ población, para después multiplicarlo por cada uno del tamaño de la población de los actores de la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en Ciudad Universitaria.

Tabla 1

Muestra estratificada de los actores de la Gobernanza Universitaria UNAH

Muestra estratificada actores Gobernanza Universitaria de la UNAH		
Población	Tamaño	muestra
Estudiantes	53,767	569
Docentes	2400	26
Autoridades universitarias	12	1
Sociedad Civil	1	1
Total	56,180	594

Fuente: UNAH (2016). Dirección de Estadísticas. Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Institucional.

2.6 Tipo de muestreo

El tipo de muestreo para esta investigación es no Probabilístico y por conveniencia, debido a que algunos actores de la Gobernanza Universitaria como las 12 autoridades y 1 persona de sociedad civil, no tienen la misma cantidad de población que los estudiantes y profesores. La revisión de la literatura y los mismos autores de la

Rúbrica FURCO sugieren que las autoevaluaciones no estén sujetas a pautas o protocolos estrictos o probabilísticos, sino que son flexibles y están abiertos tanto a evaluaciones realizadas por individuos (por ejemplo, gestión universitaria) y evaluaciones basadas en discusiones grupales del personal clave y de las partes interesadas y no de forma probabilística (Farnell & Šćukanec, 2018).

En otras palabras, es importante recolectar los datos de los actores clave de la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en lo relativo a Autoridades Universitarias y el actor de la Sociedad Civil porque el tamaño de estas poblaciones es muy pequeño con respecto a los estudiantes y los docentes (Furco, Weerts, Burton y Kent, 2009).

2.7 Análisis de Fiabilidad

Para el análisis de Fiabilidad se calcularon los coeficientes de Alfa de Cronbach, dos mitades y el de Guttman en función a los 28 ítems en escala de Likert del instrumento de investigación no paramétrico para analizarla gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en los cuales los resultados de cada uno de los coeficientes de confiabilidad para la prueba piloto de 61 casos (encuestados) es 0.996 para el Alfa de Cronbach; la primera mitad del coeficiente dos mitades muestra un valor de 0.990, el valor de la segunda mitad de 0.995, y el coeficiente de Coeficiente de Spearman-Brown de longitud igual es de 0.987.

Tabla 2

Prueba de Confiabilidad Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,990
		N de elementos	14 ^a
	Parte 2	Valor	,995

	N de elementos	14 ^b
	N total de elementos	28
Correlación entre formularios		,975
Coeficiente de Spearman- Longitud igual		,987
Brown Longitud desigual		,987
Coeficiente de dos mitades de Guttman		,980

a. Los elementos son: NIVEL DE EDUCACIÓN, DEFINICIÓN DE COMPROMISO CON LA COMUNIDAD, PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA, ALINEACIÓN CON LA MISIÓN INSTITUCIONAL, ALINEACIÓN CON ESFUERZOS DE REFORMA EDUCATIVA , CONOCIMIENTO Y CONCIENCIA DE LA FACULTAD , INTERVENCIÓN Y APOYO DE LA FACULTAD , INTERVENCIÓN Y APOYO DE LA FACULTAD LIDERAZGO DE LA FACULTAD , FACULTAD INCENTIVOS Y PREMIOS , CONCIENCIA ESTUDIANTIL , OPORTUNIDADES ESTUDIANTILES, LIDERAZGO ESTUDIANTIL, INCENTIVOS ESTUDIANTILES Y PREMIOS , CONCIENCIA COMUNIDAD- COMPAÑERO .

b. Los elementos son: COMPRENSIÓN MUTUA, VOZ DE LA SOCIO COMUNIDAD Y LIDERAZGO , ENTIDAD COORDINADORA, ENTIDAD REGULADORA, PERSONAL, FINANCIAMIENTO , APOYO ADMINISTRATIVO, APOYO DEPARTAMENTAL, MONITOREO Y EVALUACIÓN, Participación Plan Estratégico, Participación Plan Operativo, Participación Plan Inversiones, Participación Plan Académico, Participación Plan Vinculación.

Nota. Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

En suma, como todos los coeficientes de confiabilidad calculados son mayores a 0.5, por tanto, se puede concluir que el instrumento de investigación es altamente confiable.

Tabla 3

Prueba Piloto resumen de tratamiento de casos por actor de la gobernanza universitaria

	Casos		Perdidos		Total	
	Válido	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
TIPO DE ACTOR	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Autoridad Universitaria	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%
Profesor	14	100,0%	0	0,0%	14	100,0%
Estudiantes	41	100,0%	0	0,0%	41	100,0%
Sociedad civil	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Total	61	100,0%	0	0,0%	61	100,0%

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4*Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,996	28

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La tabla 5, presenta los efectos en el Alfa de Cronbach global al eliminar cada uno de los ítems del cuestionario o instrumento de investigación. Es decir, sirve para evaluar si debe eliminarse o no un ítem con el propósito de incrementar el Alfa de Cronbach global, en esta prueba piloto se puede observar que, si se elimina un ítem, se mantiene el Alfa de Cronbach global 0.996.

Tabla 5*Estadísticas de total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	de Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	de Correlación de total de elementos corregida	Alfa de Cronbach de elemento si el elemento se ha suprimido
Nivel de Educación	63,18	1773,550	-,018	,997
Definición de Compromiso con la Comunidad	64,72	1646,504	,986	,996
Planificación Estratégica	64,18	1652,417	,948	,996
Alineación con la Misión Institucional	64,72	1646,504	,986	,996
Alineación con Esfuerzos de Reforma Educativa	64,77	1659,780	,970	,996
Conocimiento y Conciencia de la Facultad	64,72	1646,504	,986	,996
Intervención y Apoyo de la Facultad	64,77	1659,780	,970	,996
Intervención y Apoyo de la Facultad Liderazgo de La Facultad	64,72	1646,504	,986	,996

Facultad Incentivos y Premios	64,72	1646,504	,986	,996
Conciencia Estudiantil Oportunidades Estudiantiles	64,23	1665,746	,916	,996
Liderazgo Estudiantil	64,72	1649,804	,959	,996
Incentivos Estudiantiles y Premios	64,74	1651,963	,986	,996
Conciencia Compañero	64,72	1648,638	,983	,996
Comprensión Mutua	64,69	1639,818	,990	,996
Voz de la Comunidad y Liderazgo	64,70	1643,145	,991	,996
Entidad Coordinadora	64,16	1649,039	,958	,996
Entidad Reguladora	64,69	1639,818	,990	,996
Personal	64,69	1639,818	,990	,996
Financiamiento	64,67	1637,057	,991	,996
Apoyo Administrativo	64,67	1637,057	,991	,996
Apoyo Departamental	64,69	1640,418	,985	,996
Monitoreo y Evaluación	64,15	1645,961	,965	,996
Participación Estratégico	64,70	1643,445	,988	,996
Participación Operativo	Plan	64,85	1631,561	,937
Participación Inversiones	Plan	64,85	1631,561	,937
Participación Académico	Plan	64,85	1631,561	,937
Participación Vinculación	Plan	64,85	1631,561	,937

Nota. Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

2.8 Proceso de Validación de Instrumentos y Técnicas

La validez de la información se analiza mediante la consistencia de la información del instrumento de investigación. Cuantitativamente se puede determinar con la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Barlett. Para determinar la validez de la información del instrumento se calculó los promedios de los ítems de la dimensión I: filosofía y misión de compromiso comunitario, dimensión II: apoyo y participación de la facultad en el

compromiso de la comunidad, dimensión III: apoyo y participación de los estudiantes en la participación comunitaria, dimensión IV: participación comunitaria y asociaciones, dimensión V: apoyo institucional para el compromiso de la comunidad y la dimensión VI: participación de los actores de la gobernanza universitaria.

Los estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones son las siguientes:

Tabla 2

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación estándar	N de análisis
Dimensión_1	2,4016	1,48764	61
Dimensión_2	2,2664	1,50684	61
Dimensión_3	2,3975	1,46585	61
Dimensión_4	2,4809	1,57236	61
Dimensión_5	2,3911	1,60990	61
Dimensión_6	2,1475	1,82424	61

Nota. Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 3

Matriz de correlaciones^a

	Dimensión_1	Dimensión_2	Dimensión_3	Dimensión_4	Dimensión_5	Dimensión_6
Sig. (unilateral) Dimensión_1		,000	,000	,000	,000	,000
Dimensión_2	,000		,000	,000	,000	,000
Dimensión_3	,000	,000		,000	,000	,000
Dimensión_4	,000	,000	,000		,000	,000
Dimensión_5	,000	,000	,000	,000		,000
Dimensión_6	,000	,000	,000	,000	,000	

a. Determinante = 1,944E-9

Nota. Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Un determinante cercano a cero indica una alta correlación entre las 6 dimensiones, por lo que existe consistencia entre las respuestas de los ítems. En otras palabras, los valores presentados en la tabla 7 se acercan a cero al igual que el determinante de la matriz con un valor de 1,944E-9, procedimiento distinto a un análisis de correlaciones de Pearson, Spearman o Tau de Kendall debido a que se utilizan

vectores auto regresivos y autovalores con respecto a la varianza y no en función a sus puntuaciones de escala ordinales mediante el método de componentes principales.

Tabla 4

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,843
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1146,673
	GI	15
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La validez del instrumento de acuerdo con el KMO es de 0.843, lo cual es muy aceptable de acuerdo con el criterio de que arriba de 0.5, el instrumento es válido. Asimismo, como el *p valor* es menor que 0.05, en otras palabras, presenta significancia estadística, no se necesita validez de expertos o validez cualitativa.

Tabla 5

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Dimensión_1	1,000	,986
Dimensión_2	1,000	,983
Dimensión_3	1,000	,971
Dimensión_4	1,000	,991
Dimensión_5	1,000	,994
Dimensión_6	1,000	,869

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Nota. Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Esta tabla de Comunalidades iniciales muestra que la dimensión 5 es la más importante con 0.994, seguido de la dimensión 4, dimensión 1, dimensión 2, dimensión 3 y finalmente por la dimensión 6.

Sin embargo el instrumento de investigación se validó cualitativamente por la Dra. Concepción Chevez y la Dra. Karla García quienes revisaron cada ítem del

instrumento, asimismo brindaron sus observaciones y comentarios del cuestionario, también ambos recomendaron realizar la prueba piloto para aprobar la utilidad y aplicabilidad del instrumento, dicha prueba piloto se administró a una muestra de 61 sujetos (5 autoridades universitarias, 14 profesores, 41 estudiantes y 1 persona de la Sociedad civil) localizados en ciudad Universitaria, Boulevard Suyapa y que estuvieran representados en el Consejo Universitario, según sugerencias de los expertos, con base a ello se realizaron las correcciones necesarias y se logró la encuesta definitiva para proceder al levantamiento de la información.

2.9 Plan de Análisis

Tabla 6

Plan de Análisis

Ítem	Tipo de Variable	Escala	Test Estadísticos	Tipo de estadística	Software
Género	Nominal/ Cualitativa	Dicotómica	Medidas de tendencia central	Descriptivo	SPSS versión 22
Actores de la Gobernanza Universitaria	Nominal/ Cualitativa	Politómica	Medidas de tendencia central	Descriptivo	SPSS versión 22
Nivel de Educación	Nominal/ Cualitativa	Politómica	Medidas de tendencia central	Descriptivo	SPSS versión 22
Definición de Compromiso con la Comunidad	Ordinal/ Desempeño	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Planificación Estratégica	Ordinal Cualitativa	/ Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Alineación con la Misión Institucional	Ordinal Cualitativa	/ Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Alineación con Esfuerzos de Reforma Educativa	Ordinal Cualitativa	/ Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22

Conocimiento y Conciencia de la Facultad	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Intervención y Apoyo de la Facultad	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Intervención y Apoyo de la Facultad Liderazgo de La Facultad	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Facultad Incentivos y Premios	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Conciencia Estudiantil	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Oportunidades Estudiantiles	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Liderazgo Estudiantil	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Incentivos Estudiantiles y Premios	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Conciencia Comunidad-Compañero	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Comprensión Mutua	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Voz de la Socio Comunidad y Liderazgo	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Entidad Coordinadora	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Entidad Reguladora	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Personal	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Financiamiento	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogorov-Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22

Apoyo Administrativo	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Apoyo Departamental	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Monitoreo y Evaluación	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/	Descriptivo	SPSS versión 22
Participación Plan Estratégico	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/ Kruskal Wallis	Descriptivo Inferencial	/ SPSS versión 22
Participación Plan Operativo	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/ Kruskal Wallis	Descriptivo Inferencial	/ SPSS versión 22
Participación Plan Inversiones	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/ Kruskal Wallis	Descriptivo Inferencial	/ SPSS versión 22
Participación Plan Académico	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/ Kruskal Wallis	Descriptivo Inferencial	/ SPSS versión 22
Participación Plan Vinculación	Ordinal Cualitativa	/	Likert	Kolmogor ov- Sminirnov /KMO/ Kruskal Wallis	Descriptivo Inferencial	/ SPSS versión 22

Fuente elaboración propia.

2.10 Programas para utilizar en el análisis de datos

Para la presente investigación, el análisis de datos se realizó a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences SPSS versión 22, en dicho programa se codificó las variables y dimensiones de esta investigación, para luego procesar, probar la confiabilidad y efectuar los análisis de los datos.

2.11 Operacionalización de las Variables de la Gobernanza Universitaria de la UNAH

Tabla 7

Cuadro de Operacionalización de la Gobernanza Universitaria de la UNAH

Definición conceptual	Definición operacional /Constructo	Dimensiones	Indicadores	Criterios	Observaciones
La gobernanza universitaria debe entenderse como un conjunto interrelacionado de elementos asociados a la autonomía universitaria, la organización y gestión económico-financiera, las estructuras académicas en que se distribuyen las funciones y las responsabilidades, la organización del quehacer académico, las relaciones institucionales... (Schmal y Cabrales, 2018, p.828)	La gobernanza universitaria comprende la participación en la toma de decisiones institucionales de los actores de la gobernanza sobre la construcción y reconstrucción continua de la filosofía y misión institucional, apoyo y participación del profesorado, apoyo y participación estudiantil, participación comunitaria y asociaciones y apoyo institucional para la participación comunitaria. En ese sentido, puede entenderse como un conjunto interrelacionado de elementos asociados a la autonomía universitaria, la organización y gestión económico-financiera, las estructuras académicas en que se distribuyen las funciones y las responsabilidades, la organización del quehacer académico y las relaciones institucionales.	I. FILOSOFÍA Y MISIÓN DE COMPROMISO COMUNITARIO	Nivel de Participación de los actores/ Escala de Likert de 1 a 9. Comprende 4 ítems, véase el Apéndice XX.	Se aplicará todos los actores de la gobernanza universitaria (autoridades, profesores, estudiantes, sociedad civil y sindicato).	Esta dimensión sirve para realizar el diagnóstico de acuerdo con la Rúbrica FURCO (Objetivo 4 de investigación).
		II. APOYO Y PARTICIPACIÓN DE LA FACULTAD EN EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD	Nivel de Participación de los actores/ Escala de Likert de 1 a 9. Comprende 4 ítems, véase el Apéndice XX.	Se aplicará todos los actores de la gobernanza universitaria (autoridades, profesores, estudiantes, sociedad civil y sindicato).	Esta dimensión sirve para realizar el diagnóstico de acuerdo con la Rúbrica FURCO (Objetivo 4 de investigación).
		III. APOYO Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	Nivel de Participación de los actores/ Escala de Likert de 1 a 9. Comprende 4 ítems, véase el Apéndice XX.	Se aplicará todos los actores de la gobernanza universitaria (autoridades, profesores, estudiantes, sociedad civil y sindicato).	Esta dimensión sirve para realizar el diagnóstico de acuerdo con la Rúbrica FURCO

				profesores, estudiante s, sociedad civil y sindicato).	(Objetivo 4 de investigación).
		IV. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y ASOCIACIONES	Nivel de Participación de los actores/ Escala de Likert de 1 a 9. Comprende 3 ítems, véase el Apéndice XX.	Se aplicará todos los actores de la gobernanza universitaria (autoridades, profesores, estudiantes, sociedad civil y sindicato).	Esta dimensión sirve para realizar el diagnóstico de acuerdo con la Rúbrica FURCO (Objetivo 4 de investigación).
		V. APOYO INSTITUCIONAL PARA EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD	Nivel de Participación de los actores/ Escala de Likert de 1 a 9. Comprende 7 ítems, véase el Apéndice XX.	Se aplicará todos los actores de la gobernanza universitaria (autoridades, profesores, estudiantes, sociedad civil y sindicato).	Esta dimensión sirve para realizar el diagnóstico de acuerdo con la Rúbrica FURCO (Objetivo 4 de investigación).
		VI. PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES DE LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA	Nivel de Participación de los actores/ Escala de Likert de 1 a 9. Comprende 5 ítems, véase el Apéndice XX.	Se aplicará todos los actores de la gobernanza universitaria (autoridades, profesores, estudiantes, sociedad civil y sindicato).	Con esta dimensión se realizan las pruebas de Kruskal Wallis y la Prueba de la U de Mann-Whitney, para evaluar si existen diferencias de percepciones entre grupos. (Objetivo 5 de investigación)

Fuente: Elaboración propia basado en Furco (1999) y Furco, Weerts, Burton y Kent (2009)

2.12 Hipótesis de Investigación

Los actores contenidos en las pruebas de hipótesis son los establecidos en el Consejo Universitario de la IV Reforma Universitaria, los cuales, según la Ley Decreto 209-2004, artículo 7 son las autoridades universitarias, los docentes, estudiantes y la sociedad civil.

H₀: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo al plan estratégico institucional (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H₀: Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo al plan estratégico institucional (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no deliberada por todas las partes.

H₁: Mediana Estudiantes \neq Mediana Autoridades universitarias \neq Mediana Profesores \neq Mediana Sociedad civil

H₀: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes operativos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H₀: Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes operativos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil no es deliberada por todas las partes.

H₁: Mediana Estudiantes ≠ Mediana Autoridades universitarias ≠ Mediana Profesores ≠ Mediana Sociedad civil

H₀: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de inversiones (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H₀: Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de inversiones (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no deliberada por todas las partes.

H₁: Mediana Estudiantes ≠ Mediana Autoridades universitarias ≠ Mediana Profesores ≠ Mediana Sociedad civil

H₀: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes académicos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes,

las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H_0 : Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H_1 : En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes académicos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no

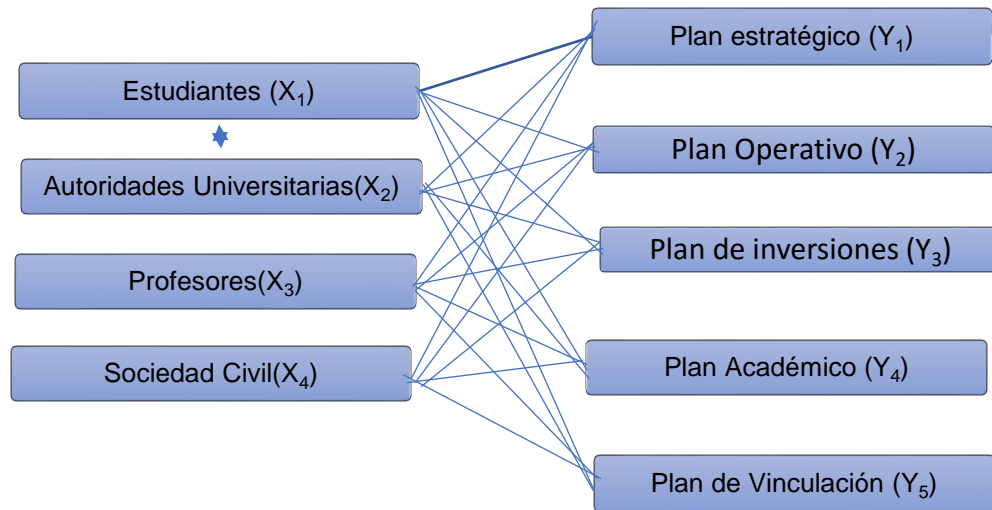
H_1 : Mediana Estudiantes \neq Mediana Autoridades universitarias \neq Mediana Profesores \neq Mediana Sociedad civil

H_0 : En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de vinculación (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H_0 : Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H_1 : En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de vinculación (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no deliberada por todas las partes.

H_1 : Mediana Estudiantes \neq Mediana Autoridades universitarias \neq Mediana Profesores \neq Mediana Sociedad civil

Figura 1**Diagrama Sagital de las hipótesis de investigación**

Fuente: Elaboración propia basado en el Decreto 209-2004 y al diseño de investigación propuesto.

PARTE II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Contexto histórico político de la crisis de gobernanza universitaria de la UNAH

En el periodo 1990-2000 la UNAH era una institución de educación superior sin visión para el desarrollo del país, sino de control ideológico y altamente politizada por los rectores que la llevaron al deterioro ética y de la calidad académica, donde los estudiantes del Frente Unido Universitario Democrático (FUUD) una vez con su título universitario, fueron contratados como directores de centros regionales, decanos, directores académicos, sin ninguna experiencia académica. Esto conllevó a que muchos académicos de experiencia se retiraran de la UNAH por ver el poco apoyo al desarrollo de ellos y de sus unidades académicas, observando que el poder no se concentraba en lo académico, sino en lo político (Torres, 2013).

En los últimos años, del siglo pasado, se caracterizó por la deslegitimización de la universidad, donde diversos sectores de la sociedad sugerirían que se cerrara la universidad y se destinara su presupuesto a las universidades privadas. Es en este periodo se proliferan las universidades privadas, debido al debilitamiento institucional de la UNAH, la cuál había perdido la dirección de la educación superior del país. Aun con estos problemas éticos, administrativos y académicos insostenibles, el sindicato de trabajadores y la Asociación de Docentes de la UNAH (ADUNAH) pudieron convivir bien, porque la universidad mantenía una relación estable y cumplía con las peticiones con ellos, aun y cuando algunos docentes no se presentaban en el aula de clases. Por quienes impulsaron la IV reforma universitaria visualizaron que la UNAH no podía seguir funcionando de esta manera, creando la Comisión de Transición, una Junta de Dirección

Universitaria, órganos de control, al Consejo Universitario para disminuir potestades y control (Torres, 2013).

El Foro Social de Deuda Externa (FOSDEH, 2016) menciona en el documento *Plan General para la Reforma Integral de la Universidad 2005* que la Comisión de Transición señala que:

...la transición del Siglo XX al XXI, la UNAH se encontraba sumergida en una compleja red de factores negativos que inquietaron, de tal modo, a amplios sectores de la sociedad, hasta que la Universidad toma la decisión de “impulsar, una vez más, un proceso de reforma institucional, administrativa y académica y simultáneamente con el inicio de un trabajo de elaboración, socialización y discusión de un anteproyecto de Ley Orgánica, el Consejo Universitario creó un Grupo de Excelencia integrado por figuras distinguidas de la comunidad universitaria, especialmente del sector académico, al cual se denominó “Comisión Técnica de la IV Reforma Universitaria”, el cual caracterizó la reforma en ciernes (p.13).

La IV Reforma Universitaria está planteada y establecida en la Ley Orgánica, Decreto No.209-2004 publicado el sábado 12 de febrero de 2005, donde se deroga la Ley Orgánica Decreto 170 del 15 de octubre de 1957, el Decreto 52 de fecha 30 de abril de 1958 y el Decreto Ley No.45 del 31 de mayo de 1973, así como cualquier otra normativa que estuviera contraposición de ella. El artículo 64 de la Ley Orgánica, Decreto No.209-2004 establece la creación de una Comisión de Transición (2005-2008) de dos años, para llevar a cabo esta reforma educativa, pero no obtuvo muchos logros

con respecto con consensos porque los anti reformistas⁶ como la Asociación de Docentes de la UNAH (ADUNAH), el Sindicato de Trabajadores (SITRAUNAH) y el Frente Unido Universitario Democrático (FUUD) que aglutina a los estudiantes y docentes más conservadores, principalmente en ese momento administraban la política universitaria de la UNAH (Torres, 2013⁷ y López, 2017).

De acuerdo con Guarga (2018) en el documento CRES (2018) dice:

Empero, un siglo después es posible constatar la pervivencia de su legado en la vida universitaria latinoamericana. Por ello, en términos comparativos con el mundo académico europeo y norteamericano, la participación de los estudiantes –pero también de los docentes, egresados y algunos casos del personal administrativo– en el gobierno de las universidades constituye un sello distintivo. Ciertamente, ello no garantiza la calidad de la enseñanza, pero abre las puertas a interacciones sociales en que las cercanías entre los actores permiten imaginar una universidad democrática (p.10).

La Comisión de Transición (CT) en el 2004 luego de asumir la dirección de la de la UNAH, “...desconoció las elecciones estudiantiles fraudulentas por el Frente Unido Universitario Democrático (FUUD) y descabezaron totalmente a las asociaciones. También la Federación de Estudiantes Universitarios de Honduras (FEUH) y los representantes estudiantiles ante el Consejo Universitario desaparecieron.” (Rubí, 2017, párr 2). Por lo que la CT llamó a una Asamblea Constituyente Estudiantil Universitaria

⁶ La ADUNAH y el Sindicato de Trabajadores no han presentados propuestas de mejoras académicas, solo salariales (Torres, 2013).

⁷ La exrectora Julieta Castellanos afirma que estas tres organizaciones, coadministraron la UNAH desde 1982 hasta el 2005 (Torres, 2013).

(ACEU), la cual no se llevó a cabo y representaba una oportunidad para reconfigurar la FEUH, sus estatutos, y todas las demás asociaciones de estudiantes (Rubí, 2017). Sin embargo, este esfuerzo por crear un nuevo gobierno estudiantil fue fallido, apareciendo nuevos movimientos estudiantiles que en el 2011 asumieron la organización de la Asamblea Estudiantil y que a la fecha no hay ninguna representación legítima de los estudiantes, consolidándose el Movimiento Estudiantil Universitario (MEU), el cual tiene bastante fuerza en la actualidad, pero no es reconocido por las autoridades universitarias (Rubí, 2017 y López, 2018).

En la actualidad el rector interino de la UNAH es el Dr. Francisco José Herrera Alvarado mediante acuerdo 12-2017-JDU-UNAH de 26 de septiembre de 2017 al amparo del Decreto Legislativo 75-2017 con respecto a la Ley Orgánica de la UNAH y sus reglamentos, quien fue juramentado por la Junta de Dirección de la UNAH para un periodo de 6 meses, el cual es el rector hasta la fecha (mayo 2020), mientras no se realicen concursos para el nombramiento en propiedad, lo cual debe comenzar con la incorporación de la representación de los estudiantes en el Consejo Universitario mediante elecciones una vez elaborado el reglamento electoral.

Esto significa la falta de anuencia y voluntad de las autoridades universitarias actuales de resolver el conflicto que por tantos años ha agobiado y deteriorado la educación superior del país mediante la falta de elecciones estudiantiles transparentes e incluyentes en el Consejo Universitario del país, por lo que se observa que el concepto de autonomía es todavía mal concebido en la UNAH y no como lo establecía la Reforma de Córdoba y en las diferentes conferencias de educación superior regionales y mundiales.

Ese concepto erróneo de autonomía se constata en la mesa mediadora, donde el FOSDEH (2016), afirma que el MEU, el movimiento estudiantil más fuerte de la universidad percibe a las autoridades universitarias de arrogantes porque aprobaron las normas académicas en función a la Ley Orgánica de la UNAH, constatando en un comunicado de fecha 25 de julio de 2016 que hicieron consultas en ciudad universitaria y en los centros regionales mediante un proceso participativo con académicos, jubilados, expertos internacionales que duró 3 años (más de 20 talleres en facultades y centros regionales) pero el principal movimiento estudiantil MEU no fue participe y representado de forma legítima en ese proceso, sino los estudiantes del Movimiento Amplio Universitario (MAU), Fuerza Universitaria Revolucionaria (FUR), y del Frente de Reforma Universitaria (FRU) quienes realizaron observaciones que fueron incorporados cuando el Consejo Universitario lo decidió.

Luego, con la llegada de la exrectora Julieta Castellanos (2009-2017) los mismos problemas de representatividad, legalidad y legitimidad persistían desde la última reforma 2014 hasta la actualidad, donde los estudiantes del alma mater han venido exigiendo un gobierno universitario participativo en la resolución de los problemas rutinarios de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la participación en los consensos entre todos los actores involucrados, sin control absoluto de la rectoría. La falta de un gobierno universitario legitimizado por la comunidad universitaria, al igual que las autoridades mediante la democracia universitaria ha creado autoridades autoritarias que han cerrado los espacios de diálogo a los estudiantes, terminando las protestas estudiantiles en procesos judiciales y expulsando estudiantes de la máxima casa de estudio (López, 2017).

El 2009 fue un año muy particular porque aparte de la crisis política del país, los docentes universitarios estaban exigiendo se ajustará el incremento del salario mínimo decretado por el presidente Manuel Zelaya en diciembre de 2008, más la conflictividad interna protagonizada por sectores gremialistas opuestos a la reforma universitaria ocasionaron un clima de ingobernabilidad administrativa y académica dentro de la UNAH para la implementación de la cuarta reforma educativa (Torres, 2013).

En ese entonces las autoridades universitarias tomaron dos decisiones claves que fueron el ajuste económico de los docentes por la inflación del 10.8% y la deducción por primera vez en la historia de la universidad de los salarios de los días que estaban en huelga o protesta los profesores. Es importante mencionar que la ADUNAH y el sindicato de los trabajadores nunca se ha llevado bien porque las negociaciones de ellos con las autoridades benefician más a un grupo que otro, pero en ese año se unieron en la huelga de los docentes (Torres, 2013).

El sindicato por su parte tenía un aliado estratégico dentro de la universidad que era el personal de vigilancia, el cual estaba a merced de la órdenes del sindicato, dejando entrar solo vehículos de los líderes sindicales o de la FUUD y no de las autoridades universitarias como de los rectores o vicerrectores, por tanto se tomaron medidas administrativas y organizativas para revertir esta situación, desarticulando poco a poco un sindicato poco propositivo y lesivo para la UNAH, por ejemplo, en semana santa del año 2010⁸ se realizó una inspección en los puestos de trabajo y no se

⁸ El Secretario de Estado en los Despachos de Trabajo y Seguridad Social se incorporó en reuniones con las autoridades universitarias desde inicio del año 2010 para vigilar el estricto cumplimiento del contrato colectivo (Torres, 2013).

encontró a nadie, empezando el despido de trabajadores. Luego de varios conflictos y confrontaciones violentas, así como el incumplimiento de acuerdos y compromisos, algunos docentes de la ADUNAH se fueron quedando al margen del sindicato al percibir algunos cambios positivos (Torres, 2013).

A finales del 2011, el Comisionado Universitario con el beneplácito del Consejo Universitario, aprobó un reglamento electoral sin consenso alguno que favorecía a los movimientos estudiantiles universitarios tradicionales y excluía a las nuevas organizaciones, fracasando este proceso, tanto en el 2011 como en el 2012 por la fuerza de los nuevos movimientos estudiantiles. Este fracaso y la falta en las elecciones del gobierno universitario y la representatividad de los estudiantes en el mismo, fue el escenario propicio para que Julieta Castellano pudiera continuar otro periodo como rectora, así como algunas reformas a la Ley Orgánica para asegurar la “governabilidad”, dejando al margen los votos de los estudiantes, nombrando las autoridades universitarias y los estudiantes en el Consejo Universitario sin representación estudiantil legítima.

El Decreto Legislativo 46-2013 de fecha 23 marzo de 2013 con el espíritu de consolidar los resultados del proceso integral, tanto en lo académico como en lo administrativo de la IV reforma de educación superior y dejar las bases de continuidad; reforma la Ley Orgánica de la UNAH en los artículos 10, 11, 15,16,17,19, 26, 27 y 32, permitiendo el artículo 17 por única vez al rector reelegirse un periodo adicional y en el artículo 8 de dicha Ley se reformó por adición que por impedimento temporal justificable y después de haber hecho dos convocatorias públicas con un intervalo de tres días, no llegase el Consejo Universitario a contar con dos tercios de la totalidad de

sus miembros, se conformará el quorum con los miembros presentes, considerando como votación favorable dos tercios de los miembros presentes.

En otras palabras, esta reforma permitió la reelección de la exrectora Julieta Castellanos mediante decisiones sin la participación estudiantil en el Consejo Universitario. El artículo 3 del Decreto Legislativo 46-2013 menciona que, para mantener la gobernabilidad y la estabilidad democrática del país, en el caso que los estudiantes no logren elegir sus representantes, el mecanismo de nombramiento del Consejo Universitario será de carácter permanente, lo que no obliga las elecciones estudiantiles para que tengan participación en el Consejo Universitario lo que ha conllevado a una crisis crónica de ingobernabilidad desde el IV reforma de la UNAH.

Otra crisis de gobernabilidad de la UNAH fue derivada de las normas académicas de la UNAH aprobadas y publicadas sin participación inclusiva de los estudiantes en el Diario Oficial La Gaceta el 13 de enero de 2015 en el Acuerdo N°. CU-E-107-09-2014 del Acta N°. CU-E-002 06-2014 de la Sesión Extraordinaria del Consejo Universitario, celebrada el veintiséis de junio, veinticuatro de julio, veintiuno de agosto, veinticuatro y veinticinco de septiembre de dos mil catorce.

El FOSDEH (2016) constata que a mediados del 2016 vuelve un repunte de protestas estudiantiles que conllevó a la judicialización de estudiantes, la penalización de docentes, la toma de edificios de Ciudad Universitaria y de la mayoría de las Regionales, principalmente por el Movimiento Estudiantil Universitario (MEU) desde el año 2014 sobre el descontento de las normas académicas de la universidad aprobadas en el año 2014 y publicadas en el 2015 por “la demanda de democratización de la

universidad y sus procesos, incluyendo el de reforma universitaria que permea toda la actividad interna y hacia la sociedad de esta institución” (FOSDEH, 2016, p.21).

Dentro de los principales detonantes del conflicto de las normas académicas según el MEU son: i) el índice de aprobación de asignaturas al 70%, ii) las normativas fueron construidas fuera del contexto económico, social, pedagógico y físico de la universidad, iii) el vacío de la participación en los órganos de cogobierno porque los representantes estudiantiles eran manipulados y no fueron electos por procesos democráticos, sino por las decanaturas en función a sus intereses, y iv) las normas regulan sólo a los estudiantes y docentes y no a las autoridades universitarias y administrativas.

Para Mauricio Díaz Burdett coordinador del FOSDEH y miembro de la mesa mediadora dice que:

“...muchas de esas normativas académicas tenían fuertes implicaciones en los procesos de inclusión para que los estudiantes pudieran llevar las clases; en los requisitos, que eran un poco más complicados; en el incremento del porcentaje para poder pasar una materia y para graduarse; en los costos, en el tema de las repitencias y otros conexos.”(FOSDEH, 2016, p.22).

El FOSDEH (2016) resalta en su documento de mediación en la UNAH que:

...el “INFORME SOBRE HONDURAS. Situación de derechos humanos, independencia judicial, reducción de la pobreza y promoción del crecimiento económico, militarización de las funciones policiales y cumplimiento de las condiciones de la Ley de asignaciones en el marco del Plan Alianza para la

Prosperidad en el Triángulo Norte de Centroamérica”, del 18 de junio de 2016, la Coalición Contra la Impunidad dice: “Uso excesivo de la fuerza y criminalización contra estudiantes de la UNAH (FOSDEH, 2016, p.25).

Dicho informe señala que las autoridades universitarias procedieron a usar el uso de la fuerza con policías y militares aun y cuando los estudiantes estaban realizando protestas pacíficas que incluía la toma de edificios en diferentes lugares del país porque demandaba la derogación de las normas académicas anti democráticas y excluyentes, en vez de establecer un diálogo constructivo, ocasionando desalojos en la ciudad de Tegucigalpa (7 de junio) y San Pedro Sula (17 de junio), con la participación de un número excesivo de militares y uso de gas lacrimógeno de forma indiscriminada, ocasionando daños a la salud de los estudiantes. Luego, las autoridades de la UNAH criminalizaron con la colaboración del Ministerio Público, presentando acusaciones contra de los estudiantes por lo supuestos delitos de detentación de suelo o espacios de uso o dominio público propiedad del Estado (FOSDEH, 2016).

Para ponerle fin al conflicto, se instaló una mesa mediadora el 25 de julio de 2016 con el aporte de estudiantes y autoridades que resultó en “recomendaciones finales”, las cuales están en proceso de implementación y de la cual el FOSDEH formó parte a solicitud de las autoridades universitarias y por aprobación del MEU para “... i) elaboración de las reglas de mediación; ii) reuniones con las partes en conflicto; iii) ciclos de debates; iv) elaboración del acuerdo entre las autoridades universitarias y el MEU.”(FOSDEH, 2016, p.15).

Para que pudiera iniciar el diálogo de la mesa mediadora con base en los acuerdos suscritos el 28 de julio de 2016 se remitió al presidente del Poder Judicial una

“...solicitud de colaboración de los órganos jurisdiccionales competentes, con carácter de emergencia, a fin de “que se le ponga fin o se extinga la acción penal promovida en contra de todos los estudiantes universitarios” vinculados con el conflicto. (FOSDEH, 2016, p.40).

Sin embargo, los problemas de legitimidad en la participación de los procesos académicos-institucionales todavía persisten por la falta de representatividad de los estudiantes, porque como se ha mencionado anteriormente, el Decreto Legislativo 46-2013 los excluye, en el caso de que no exista consensos entre ellos en las elecciones para nombrar a los estudiantes en el Consejo Universitario. Por tanto, fue imperante revisar y reformar este decreto legislativo en aras de acabar con este conflicto crónico que conlleva consecuencias, tanto económicas como sociales para el país.

Por lo que mediante Decreto Legislativo 75-2017, publicado en el Diario Oficial La Gaceta el 31 de agosto de 2017, deroga los últimos dos párrafos del artículo 8 de del Decreto No. No.209-2004 de fecha 16 de diciembre de 2004, contenido de la Ley orgánica de la UNAH, reformado mediante Decreto No.46-2013, de fecha 21 de marzo de 2013, publicado en el Diario Oficial "La Gaceta" No. 33,083 del 23 de marzo del 2013, así como ordenar al Tribunal Supremo Electoral (TSE), para que, en consulta con el sector estudiantil y autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), elabore un Reglamento Electoral, que rijan el proceso de selección de los representantes estudiantiles en el Consejo Universitario y ante los demás órganos que en base a Ley tengan representación los estudiantes. Dicho Reglamento debe elaborarse antes del 20 de diciembre del 2017 y las elecciones estudiantiles deben realizarse antes del 20 de marzo del 2018, con el asesoramiento del Tribunal Supremo Electoral.

El año 2018 fue también marcado por continuas protestas ocasionando cortes viales, pérdidas a los negocios cercanos, quema de buses del transporte público, enfrenamiento con las policías dejando dos efectivos heridos y generando malestar entre los vecinos de la ciudad universitaria; entre las protestas estudiantiles más significativas fueron derivadas de: i) incremento del costo del pasaje público, situación ajena al control de la UNAH exigiendo al gobierno que bajara el precio del galón de combustible en 20 lempiras (La Tribuna, 2018), ii) apoyo a la caravana de migrantes de hondureños que viajan a los Estados Unidos (Once Noti2018), iii) continuos enfrentamientos violentos con la policía por la toma de las instalaciones de la universidad en el boulevard Suyapa, y iv) protestas por la judicialización de estudiantes capturados por la policía en manifestaciones anteriores que quedaron libres en diciembre de 2018.

Muchos de estos acontecimientos, aunque no están bajo el control de la UNAH, deberían ser parte de la agenda de la universidad para transformar el país, mediante la materialización de propuestas para solución de los problemas que enfrenta el país, pero las autoridades de la universidad han estado al margen todo este tiempo.

3.2 Antecedentes conceptuales: la gobernanza universitaria como nuevo paradigma

En muchos países de Europa, Asia, Oceanía y Estados Unidos, la gobernanza universitaria es corporativa; es decir, los rectores y autoridades son nombrados por juntas de gobierno universitario con la potestad para nombrar y destituir. En esas universidades las autoridades que las dirigen son nombradas por sus capacidades y méritos, sin recurrir a elecciones universitarias tipo plebiscitario.

Prevalece la meritocracia, situándose por encima de lo “político”. En el contexto universitario, la “política” tiene relación con la estructuración de los programas que fijan las políticas y las finalidades educativas de esa comunidad, pero no a nivel nacional. En otras palabras, se hace un uso metafórico del término “política”, dado que los asuntos políticos en sentido estricto incluyen la búsqueda de poder político y el ejercicio de influencia en el ámbito del Estado.

En cambio, en esferas menores como la iglesia, la universidad o la familia y en las cuales se producen diferentes opiniones entre los actores, algunos de estos, tienen más influencias que otros en la toma de decisiones. (Véase Raphael, 1983, p.39-40). El término “política” para Stephen Ball (2005) tiene diversas connotaciones y configuraciones individuales, en ese sentido, expresa que, “...el termino política (*policy*)⁹ descansa sobre el significado o posibles significados que damos a la política; esto afecta como investigamos y reinterpretemos lo que nosotros encontramos” (Ball, 2005, p.44)¹⁰.

Desde la dicotomía Bourdiana se identifican dos diferentes conceptualizaciones de política, una la llama política como texto y la otra política como discurso. Pero lo que quiere dar entender que la política no es, ni la de texto, ni la de discurso, sino que ambas son complementarias, están implícitas entre ellas mismas (Ball, 2005). En la búsqueda de la especificidad de la “política”, históricamente reconoce que:

⁹ *“For me, much rests on the meaning or posible meanings that we give to policy;it affects ‘how’ we research and how we interpret what we find”.(p.44)*

...la noción de política calificó todo, y por lo tanto nada específico, hasta que las esferas de la ética, de la economía y de lo político social se mantuvieron, no divididas y no se tradujeron materialmente en diferenciaciones estructurales, vale decir en estructuras y en instituciones que pudieran calificarse de políticas por sus diferencias con institutos y estructuras pasibles de ser calificados de económicos, religiosos y sociales. (Sartori, 2002, p.201)

El Concepto de Gobernanza utilizado para esta investigación es el presentado en Schmal y Cabrales (2018) porque concuerda con las características legales, propiedad pública y funciones académicas y administrativas con el estudio de la unidad de análisis. En el marco teórico y metodológico se derivarán los axiomas y proposiciones para formar el cuerpo de la teoría y probar las hipótesis de investigación.

...la gobernanza universitaria debe entenderse como un conjunto interrelacionado de elementos asociados a la autonomía universitaria, la organización y gestión económico-financiera, las estructuras académicas en que se distribuyen las funciones y las responsabilidades, la organización del quehacer académico, las relaciones institucionales ... (Schmal y Cabrales, 2018, p.828)

También el concepto de gobernanza está bastante relacionado con los modelos de gestión organizacional, así como los distintos modelos industriales, pues se sostiene que:

... sería factible afirmar que para abordar la evolución del término gobernanza ineludiblemente se debe explicitar en primera instancia, cuál es su alcance y por qué éste define de mejor manera la realidad de las diferentes universidades; por lo tanto, el mismo debería ser usado de forma habitual en

desmedro de otros términos como el de gestión universitaria, que –desde nuestra mirada- dice relación con otro tipo de constructo organizacional, relacionado con modelos industriales, (...) centrados en resultados empíricos que enfocan sus esfuerzos en satisfacer las necesidades del mercado. (Ganga, Quiroz y Fossatti, 2017, p.556)

También se sugiere una relación de complementariedad entre la gobernanza y gestión, pues estas:

...proporcionan la necesaria estabilidad para que las IES cumplan con sus metas y objetivos. Sin embargo, visualizar y socializar la necesidad de cambio; animar, motivar y entusiasmar a las personas para construir un mejor futuro que permita a las instituciones cambiar, mejorar e innovar, es una tarea fundamental del liderazgo. De esta manera, la Gobernanza, la Gestión y el Liderazgo condicionan el cómo se definen y llevan a cabo los procesos curriculares de las IES. (Yaber, Chaves y Csoban (2018, p.59)

La gestión integral es uno de los retos de las IES como estrategia de desarrollo, Rodríguez (2018) dice que la “...gestión integral son ideas que deben ser incorporadas en los retos de las universidades.”(p.649). Este sistema de gestión integral consiste en que todos los departamentos, actores y funciones de la universidad están interconectados e interdependientes, considera importante que participen todos los actores de la gobernanza universitaria, pero más importante es el liderazgo en la gestión educativa o liderazgo entre los actores (Rodríguez, 2018, p.654).

Esta autora con respecto a que todos los actores de la gobernanza estén interconectados e interdependientes sugiere “...no crear sistemas de gestión

universitarias con redes o estructuras organizacionales muy grandes, poco fructíferas y con diseños poco ambiciosos conocidas como organizaciones ligeramente acopladas en inglés *loosely-coupled systems...*" (Rodríguez, 2018, p.653), debido a la falta de habilidades de liderazgo que puedan presentar en la gestión educativa.

En la revisión de la literatura se encuentra una gran cantidad de conceptos de gobernanza, administración y estilos de gestión universitarios que al final pueden ser muy confusos y se traslapan. Al parecer el concepto de gobernanza se adapta según el contexto de políticas públicas (leyes nacionales, regionales, y del sector educativo), a la cantidad, complejidad, poder e intereses de los actores y a la misión de la institución.

En ese sentido, las variables que dan dinamismo a la gobernanza universitaria son los actores con diferentes trayectorias (conocimiento, experiencia, idiosincrasias, liderazgo e intereses personales y colectivos) quienes son los encargados y responsables de la conducción universitaria.

En esta investigación, no se abordará la gestión universitaria porque está más ligada a modelos industriales e indicadores de gestión de personal, de eficiencia y eficacia, tampoco desde la arista administrativa o de su proceso administrativo (planificación, organización, dirección y control) o de teorías de la administración (clásica, relaciones humanas, agencia, contingencia, etc.), sino analizar la gobernanza universitaria desde la arista de las relaciones entre los diferentes actores en función a la percepción con respecto con la participación en los distintos procesos institucionales.

Las líneas de acción que se plantean en el paradigma de la nueva gobernanza y de la Nueva Administración Pública son:

a) de una agencia y de un programa se pasa a convertirla en una nueva herramienta administrativa se pone énfasis en la técnica; b) se transita de un sistema jerárquico a un sistema de redes; c) de un sistema público se pasa a una conversión de lo público en privado, de hacer privado lo público; d) de la dirección y control centralizada a la persuasión y negociación entre diferentes actores, y e) de la administración de habilidades a la aplicación de las habilidades (López Zarate, 2014, p.81-82).

En muchos países de África y América Latina todavía siguen estudiando ¿Cómo funciona la gobernanza por medio de numerosos modelos? ¿Cuáles son los impactos de las participaciones y las democracias universitarias en la legitimidad de la gobernanza? ¿Los tipos de gobernanza en función a su financiamiento? ¿Críticas a los sistemas de acreditaciones y rankings internacionales a medida de justificar los desempeños actuales? y describen la gobernanza universitaria de países desarrollados como punto de referencia y las comparan con la de los países latinoamericanos.

Con respecto a lo académico, independiente del contexto, las universidades deben reconceptualizar su papel en función a la cuarta revolución industrial¹¹. “...la globalización y la internacionalización han forzado a las universidades a redefinir sus programas y contenidos curriculares para ajustarse a las necesidades del mercado laboral.” (Mellul, 2018, p.26).

¹¹ ““industria 4.0” y es considerada ya como la “Cuarta Revolución Industrial”, debido a su potencial y beneficios relacionados con la integración, innovación y autonomía de los procesos.” (Ynzunza Cortés, Izar Landeta, Bocarando Chacón, Aguilar Pereyra y Larios Osorio, 2017, p.3)

En ese sentido, las universidades deben cambiar sus estructuras rígidas y flexibilizar sus currículos, para que puedan adaptarse a entornos dinámicos y globalizados, porque graduando profesionales universitarios sin competencias y con respecto a las exigencias y requerimientos de los nuevos mercados laborales automatizados; la formación universitaria podría perder su razón de ser, perdiendo su prestigio y demanda por la sociedad, consecuentemente, desapareciendo muchas universidades.

3.3 El Camino de la Administración a la Gestión y a la Gobernanza Universitaria

La apertura comercial y financiera bajo el modelo neoliberal dominante en el mundo, abrió la puerta para que los modelos de gobernanza universitaria pasaran en la mayoría de los casos de ser administrativos a estratégicos con diferentes enfoques de gestión, pero todavía existen instituciones de educación superior que se quedaron con la visión reduccionista de la administración, principalmente en América Latina, perdiendo su enfoque en ser cada vez más eficientes y competitivas en función a las demandas del mercado.

Las universidades que no puedan adaptarse a la eficiencia y competitividad de forma estratégica entre ellas están destinadas a salir del sistema educativo al estar inmerso en el modelo neoliberal. Estas presiones de eficiencia y de competitividad alteran los conceptos de gobernanza y autonomía universitaria y el de universidad per se, para enfocarse a las demandas del mercado, las cuales no garantizan mayores réditos o posiciones socioeconómicas a los estudiantes, debido a que el modelo neoliberal es diferente de otros modelos políticos económicos como el socialista o comunista, los cuales garantizan cierta estabilidad en la sociedad.

Ganga-Contreras y Núñez-Mascayano (2018) dicen que la gobernanza se puede entender y estudiar desde diversas perspectivas, pero todas la conciben como el estudio de los mecanismos, procesos y reglas por medio de los cuales se ejerce la autoridad económica, política y administrativa de una organización pública, privada o del tercer sector. Este concepto comprende “una mirada muy englobadora, sistémica y recursiva que coloca énfasis en la relación con los diversos grupos de interés” (p.1).

La gobernanza universitaria se deriva de la administración universitaria, así mismo ha evolucionado desde distintas perspectivas de la gestión hasta la estrategia glocal, estudiando el liderazgo de los actores claves que la configuran como eje transversal para la consecución de los objetivos o misión universitaria.

Ganga, Quiroz y Fossatti (2017) señalan que en las décadas de los 60 y 70s la gobernanza estaba más orientada a explicar las constituciones de las estructuras organizacionales universitarias. Por otra parte, indican que la gestión universitaria dentro de ese contexto está más identificada con la forma de administrar las universidades y que es prácticamente un consenso que el éxito o fracaso de las universidades depende de la gestión. Esta dependencia conllevó a buscar formas de gestión o modelos de gobernanza para mejorar los niveles de eficiencia, eficacia y efectividad organizacional.

La gobernanza universitaria nace luego que el término administración que estaba orientado principalmente a procesos y procedimientos para la toma de decisiones quedó corto producto de la incorporación de más actores externos e internos a la institución con el paso del tiempo, así como de relaciones más complejas e interactivas

entre los actores para lograr un balance con la sociedad glocal (Ganga, Quiroz y Fossatti, 2017). Para Mellul (2018), la gobernanza es un tipo de gestión más compleja:

...a principios de la década de 1980, empezaron a adquirir una función cada vez más decisiva, en concreto como miembros del consejo. Con el paso del tiempo, el concepto de 'administración universitaria' fue sustituido por el de 'gobernanza' –un modo de gestión que implica procesos de toma de decisiones más complejos porque se abre a una comunidad mucho más amplia que a menudo aún lo local con lo global (Mellul, 2018, p.10-11)

Para Schmal y Cabrales (2018):

El término gobernanza surge en el discurso público desde 1985 sobre la base de la necesidad de mejorar la eficacia y eficiencia en las organizaciones gubernamentales. En la segunda mitad de los años 90 el concepto se extiende a organizaciones no gubernamentales y a las empresas para fijar marcos referenciales de comportamiento organizacional. (p.826)

Yaber, Chaves y Csoban (2018) dicen que:

La Gobernanza se refiere a la formulación de políticas basadas en principios y valores, el manejo de la toma de decisiones, manejo de conflictos, negociación y ejecución de acciones, sobre procesos curriculares dirigidos a satisfacer intereses diversos (internos y externos a la IES) que a veces son contradictorios, con recursos limitados, vinculados al PEI y particularmente importantes en la universidad pública (p.58-59).

Yaber et al. (2018) señalan que la gobernanza y la gestión son complementarias para el cumplimiento de las metas y objetivos de la institución:

La gobernanza y la gestión proporcionan la necesaria estabilidad para que las IES cumplan con sus metas y objetivos. Sin embargo, visualizar y socializar la necesidad de cambio; animar, motivar y entusiasmar a las personas para construir un mejor futuro que permita a las instituciones cambiar, mejorar e innovar, es una tarea fundamental del liderazgo. De esta manera, la Gobernanza, la Gestión y el Liderazgo condicionan el cómo se definen y llevan a cabo los procesos curriculares de las IES. (p.59).

Eckel (2017) presenta una definición de gobernanza efectiva, la cual está alineada con la arista de la gobernanza universitaria estratégica: “La gobernanza efectiva implica una participación influyente en discusiones significativas sobre asuntos emergentes que conducen a resultados significativos (Chait, 2009: 2).”(Eckel, 2017, p.296).

El trabajo de liderazgo generativo presentado por Eckel (2017) cambia el paradigma tradicional de la gobernanza al realizar un diagnóstico estático de la configuración de los actores hacia prever futuros posibles (visión estratégica) por parte de las juntas de las universidades basado en la identificación de problemas y señales contradictorias en el mercado (causas) desde una perspectiva más amplia que la tradicional a fin de determinar los marcos en los cuales debe abordarse los problemas y las oportunidades (efectos) para convertir a las universidades en universidades de clase mundial.

Desde la misma perspectiva estratégica, se encuentran dos enfoques de misión glocal:

El primero es a través de cambios incrementales mediante los cuales la Institución de Educación Superior desarrolla su capacidad en las áreas centrales de educación e investigación al abordar los desafíos específicos de su contexto local y ampliar las competencias de nicho para la aplicación global. El segundo enfoque es establecer explícitamente una agenda global específica como una misión institucional y la IES reestructura y refina la gama de servicios y mercados en los que quiere operar, apunta a segmentos particulares (nicho) de partes interesadas y diseña el modelo de gobernanza para proporcionar un servicio personalizado educación, investigación y servicios relacionados. (Hapsah Syed Hasan Shahabudin, 2017, p.300).¹²

En ambos enfoques es necesario que estén incorporadas 6 condiciones de gobernanza, las cuales son: i) liderazgo para la gobernanza efectiva glocal, ii) disponibilidad y diversidad de talentos con actitud, iii) un sistema fuerte para la creación y difusión del conocimiento, iv) currículo y experiencias de aprendizaje de liderazgo, v) emprendedurismo y responsabilidad cívica, y vi) un apoyo amplio de la institución para papeles cívicos, responsabilidad social glocal y apalancamiento de los beneficios de la tecnología digital (Hapsah Syed Hasan Shahabudin, 2017).

En suma, el enfoque estratégico de la gobernanza es necesario para poder trazar el camino o misión institucional de las universidades, tanto en lo académico como en la gestión, y es el espacio donde los diferentes *stake holders* influyen sobre el destino de

¹² *"The first is through incremental changes whereby the HEI builds its capacity in the core areas of education and research by addressing challenges specific to its local context and extending niche competencies for global application. The second approach is to explicitly state a specific global agenda as an institutional mission and the HEI reshapes and refines the range of services and markets it wants to operate in, targets particular 'stakeholder' segments (niche) and designs the governance model to provide tailored education, research and related services". (p.300)*

la universidad. Este enfoque estratégico debe ser flexible en función a las distintas dinámicas económicas y sociales que enfrentan las universidades para mantener una alta calidad educativa, una producción de conocimiento que ayude a transformar a los distintos agentes productivos y sociales y que mantenga el prestigio de la educación superior, estratégicamente (Eckel, 2017, Hapsah Syed Hasan Shahabudin, 2017, Wang, Cheng y Cai Liu, 2012, Salmi y Cai Liu 2011, Torres y Sánchez, 2014, Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018, Leydesdorff e Ivanova, 2016 y Pique, Berbegal-Mirabent y Etkowitz, 2018).

Después de la revisión de la literatura, se puede concluir que la administración, la gestión y la gobernanza son conceptos complementarios para lograr los objetivos y las misiones institucionales de las universidades. La gobernanza después de la segunda mitad del siglo pasado hasta la fecha ha adoptado distintos enfoques administrativos, pero no es un enfoque o teoría nueva, por ejemplo, esta transitó de un tipo de administración, de la cual la estructura de la toma de decisiones era centralizada a descentralizada (Szadkowski, 2018, Bratianu y Florina 2015, Yaber, Chaves y Csoban, 2018, Ganga, Quiroz y Fossatti, 2017, Schmal y Cabrales, 2018 y Ganga-Contreras y Núñez-Mascayano, 2018, OCDE, 2008, Eastman, Jones, Begin-Caouette, Noumi & Trottier, 2018, y otros).

De la toma de decisiones descentralizada hasta la gobernanza efectiva de Salmi (2009), Eckel (2017), Hapsah Syed Hasan Shahabudin (2017) y otros, o de forma estratégica (Downes, 2017, , Wang, Cheng y Cai Liu, 2012, Salmi y Cai Liu 2011, Torres y Sánchez, 2014, Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018, Leydesdorff e Ivanova, 2016 y Pique, Berbegal-Mirabent y Etkowitz, 2018, entre otros).

En resumen, los conceptos de gobernanza representan diferentes enfoques administrativos, o sea, estos conceptos de gobernanzas han sido encubiertos como novedosos dentro de la Academia como un nuevo conocimiento para explicar las relaciones entre los actores que intervienen en la toma de decisiones de las universidades, pero en realidad sólo son extensión de las teorías administrativas.

3.4 La Gobernanza universitaria

Para Szadkowski (2018) "La gobernanza es una dimensión significativa de la realidad de la educación superior. ¿Quién y cómo se gobierna? ¿Quién y cómo se regula el sistema / instituciones?" (p.248)¹³. En ese sentido, la gobernanza es concebida como una variable dependiente de las autoridades que las dirigen.

Bratianu y Florina (2015) definen la gobernanza universitaria como "las formas y procesos constitucionales a través de los cuales las universidades gobiernan sus asuntos". La gobernanza y el proceso de gobernar la universidad interactúan con las partes interesadas internas y externas que luchan por un equilibrio dinámico."(p.1)¹⁴. También mencionan que "En una perspectiva más amplia, "la gobernanza abarca las estructuras, relaciones y procesos a través de los cuales, tanto a nivel nacional como institucional, se desarrollan, implementan y revisan políticas para evaluar la educación." (Bratianu y Florina, 2015, p.1)¹⁵.

¹³ "Governance is a significant dimension of higher education reality. The key questions that arise are as follows: Who and how one governs? Who and how one regulates the system/institutions?" (Szadkowski, 2018, p.248).

¹⁴ "university governance is defined as the constitutional forms and processes through which universities govern their affairs." Governance and the process of governing the university interact with the internal and external stakeholders striving for a dynamic equilibrium."(Bratianu y Florina,2015,p.1).

¹⁵ "In a larger perspective, "Governance encompasses the structures, relationships and processes through which, at both, national and institutional levels, policies for testing education are developed, implemented and reviewed." (Bratianu y Florina, 2015, p.1).

Para la OCDE (2008) el concepto de gobernanza lo describe como:

La gobernanza comprende una red compleja que incluye el marco legislativo, las características de las instituciones y cómo se relacionan con todo el sistema, cómo se asigna el dinero a las instituciones y cómo son responsables de la forma en que se gasta, así como las estructuras y relaciones menos formales que dirigen e influyen en el comportamiento "(OCDE, 2008, p. 68)¹⁶.

Las distintas formas de gobernanza producen distintas respuestas de gobernanza que tienden a involucrar cambios en las estructuras, estándares, procedimientos o medidas para hacer que los académicos cumplan (Greenhalgh, 2015 y Downes, 2017).

"La gobernanza es multicapa, con estructuras de gobernanza institucional que operan dentro de un marco de gobierno y coordinación a nivel de sistema." (Eastman, Jones, Begin-Caouette, Noumi & Trottier, 2018,p.67)¹⁷.

Fossati, Ganga y Jung (2017), Brunner (2000), Pinheiro (2011), Schmieguel (2005), Cohen y March (1974) y Baldridge, Curtis, Ecker & Riley (1977) presentan una tipología de gobernanzas universitaria en función de las interacciones de los actores, las cuales son: i) burocrática, ii) colegial, iii) partes interesadas, iv) emprendedor, v) anarquía organizada, y vi) político. Similarmente, Osipian (2017) mencionan que "Las formas de cambiar la gobernanza universitaria varían desde los colegios, las burocracias

¹⁶ *Governance comprises a complex web including the legislative framework, the characteristics of the institutions and how they relate to the whole system, how money is allocated to institutions and how they are accountable for the way it is spent, as well as less formal structures and relationships which steer and influence behavior*" (OECD, 2008, p. 68).

¹⁷ "Governance is multilayered, with institutional governance structures operating within a framework of government and system-level coordination..." (Eastman, Jones, Begin-Caouette, Noumi & Trottier, 2018,p.67).

y las instituciones políticas tienen diferentes estructuras organizativas y realizan estas funciones de manera diferente” (Osipian, 2017, p.235).

Según, Pruvot & Estermann (2017) las estructuras de gobernanzas universitarias se pueden elegir de dos maneras:

Hay dos tipos principales de estructuras de gobierno: dual y unitario. Las estructuras de gobierno dual comprenden una junta o consejo, que generalmente tiene un tamaño limitado, y un senado. Aunque la terminología varía considerablemente, el Senado es a menudo un representante más amplio y representativo, este cuerpo, que incluye la comunidad académica y, en cierta medida, a otras categorías de personal universitario. Las competencias están claramente divididas entre la junta / consejo y el senado. (Pruvot & Estermann, 2017, p.18)¹⁸

El alcance y la división de responsabilidades entre los órganos de gobierno varían entre los sistemas de educación superior, los cuales describen dos subtipos: i) estructuras de gobierno dual tradicionales, y ii) las estructuras duales asimétricas. En una estructura dual tradicional, la junta / consejo es a menudo responsable de decisiones estratégicas a largo plazo, tales como estatutos, planes estratégicos, la selección de rector y vicerrectores y asignación de presupuesto (Pruvot & Estermann, 2017).

¹⁸ *There are two main types of governance structures: dual and unitary. Dual governance structures comprise a board or council, which is usually limited in size, and a senate. Although the terminology varies considerably, the senate is often a wider and more representative body, which includes the academic community and, to some extent, other categories of university staff. Competencies are clearly divided between the board/council and the senate.*(Pruvot & Estermann,2017, p.18).

Los del senado se encargan de cuestiones académicas, como planes de estudio y títulos, así como promociones de personal, y consiste principalmente en miembros internos de la universidad comunidad, comprenden tanto, personal académico y administrativo como a los estudiantes. En las estructuras duales asimétricas se puede identificar a unos actores con mayor poder de decisión que otros, mientras que los otros tienen un poder más restrictivo, sin embargo, se vuelven como actores de consulta. (Pruvot & Estermann, 2017).

Diferentes modelos de gobernanza continúan coexistiendo, a veces dentro de los mismos sistemas. Más sistemas llevan a cabo experimentos de políticas en el campo de la autonomía, permitiendo que universidades seleccionadas ganen mayor libertad para rediseñar su gobernanza como en Estonia, probando nuevos modelos de nombramiento para ejecutivos jefes (en Noruega), o la concesión de más autonomía mediante el desarrollo legal, recientemente (en Portugal y Suecia). (Pruvot & Estermann, 2017).

La inclusión y nombramiento de miembros no universitarios es un aspecto importante de la estructura de gobierno de la universidad. La universidad puede incluir miembros externos, mediante selección propia o por una autoridad externa. (Pruvot & Estermann, 2017, Eckel, 2017 y Varghese, 2013).

La capacidad de decidir sobre la inclusión de externos en los miembros de los cuerpos directivos de la universidad son raros. Solamente en Estonia y el Reino Unido son universidades libres de decidir si desean o no incluirlos. Italia cambió una serie de disposiciones sobre gobernanza universitaria en 2010/2011, que introdujo la participación obligatoria de miembros externos. En Brandeburgo, Letonia y Polonia, las universidades siguen sin poder incluir

miembros externos en sus órganos de gobierno (Pruvot & Estermann, 2017, p.19)¹⁹.

Osipian (2017) señala que, en Ucrania, existen al menos dos concepciones con respecto a la gobernanza universitaria. La primera, se relaciona a la discusión de la autonomía universitaria, el cual es un fenómeno relativamente nuevo, debido a que, en la antigua República Soviética, las autoridades centrales decidían el destino y el grado de autonomía universitaria, y por lo tanto, no se acogió con satisfacción ninguna discusión abierta sobre tales cuestiones.

La segunda concepción se debe a la apertura lenta del sistema mediante el proceso de Bolonia, del cual, las experiencias y comparaciones de otros sistemas en los países desarrollados adquirieron gran interés. Por tanto, es importante, comprender los procesos subyacentes para hacer las comparaciones correctas (Osipian, 2017).

En suma, Rodríguez Espinar (2018) dice existe más presencia administrativa que de gobernanza universitaria, sea esta mediante una administración centralizada o descentralizada, debido a que la mercantilización hace que la universidad renuncia a su misión. El neoliberalismo y el contexto de la globalización están presionando tanto, al concepto de administración como al de gobernanza universitaria para que coexistan para garantizar la supervivencia de la universidad.

¹⁹ *The ability to decide on the inclusion of external members in university governing bodies is rare. Only in Estonia and the UK are universities free to decide whether or not they wish to include them. Italy changed a series of provisions with regard to university governance in 2010/2011, which introduced mandatory participation of external members. In Brandenburg, Latvia and Poland, universities remain unable to include external members in their governing bodies.* (Pruvot & Estermann, 2017, p.19).

Rodríguez Espinar (2018) menciona casos paradigmáticos como el crecimiento de 98% del personal administrativo en las IES de Suecia contra un 14% del personal académico en el periodo 2000-2013. También señala que en una investigación en la Universidad de Minnesota en el periodo 2001-2012 el personal administrativo creció 2 a 1 en comparación con el personal académico, con la contratación de 1000 administradores.

Según este autor, esta situación se debe a la obtención de recursos externos para financiar la educación y a los procesos complejos administrativos implícitos, así como los procesos de calidad, acreditación, desarrollo y mantenimiento de las TICs. Debido a estos factores la universidad está cambiando sus modelos de gobernanzas, dando origen a nuevos modelos de universidad como: i) la universidad de élite, ii) la universidad de masas, iii) la universidad singular, iv) la universidad local, y v) la universidad para el aprendizaje permanente (Rodríguez Espinar (2018)).

El problema producto de todos estos tipos de modelos de universidades es que algunas universidades pueden adoptar una mezcla de estos modelos, dando como resultado gobernanzas universitarias complejas orientadas al cumplimiento de diversos norte o misiones institucionales, generando confusión entre los actores de la gobernanza universitaria y obstaculizando las tres funciones fundamentales de la universidad, las cuales son la investigación, la docencia y la extensión (Vallaey, 2014).

Es importante mencionar que la configuración de las gobernanzas están sujetas a presiones externas e internas, por tanto, es importante preguntarse ¿Dónde está la autonomía universitaria? Osipian (2017) afirma que:

Existen influencias globales, supranacionales, nacionales y de nivel universitario en la gobernanza universitaria y, en general, en la autonomía universitaria. La presión externa sobre las universidades proviene de niveles supranacionales y nacionales, mientras que la presión interna es generada por procesos que tienen lugar dentro de una universidad determinada. Otra división puede ser causada por influencias nacionales o internacionales e involucrar niveles nacionales, universitarios y supranacionales, respectivamente (Osipian, 2017, p.235)²⁰.

En resumen, en la revisión de la literatura se encuentran una gran cantidad de conceptos de gobernanza y estilos de gestión que al final pueden ser muy similares o se traslapan, sin embargo, se puede leer que, estos varían y se van adaptando administrativamente de acuerdo con el contexto de políticas públicas (leyes nacionales, regionales, y del sector educativo), a la cantidad, complejidad, poder e intereses de los actores y a la misión de la institución. En ese sentido, las variables que dan dinamismo a la gobernanza universitaria son los actores con diferentes trayectorias (conocimiento, experiencia, idiosincrasias, liderazgo e intereses personales y colectivos) quienes son los encargados y responsables de la conducción universitaria.

²⁰ *There are global, supranational, national, and university-level influences on university governance and, broader, university autonomy. External pressure on universities comes from supranational and national levels, while internal pressure is generated by processes that take place within a given university. Yet another divide may be caused by domestic or international influences and involve national, university and supranational levels, respectively (Osipian, 2017, p.235).*

3.5 La Gobernanza Universitaria en América Latina

En algunos países de América Latina, la gobernanza universitaria está limitada por el Estado evaluador, por no decir, controlador, lo que de una u otra forma, resta autonomía a las IES. Por ejemplo, en el caso chileno “... el Estado supervisor, evaluador, auditor (...) condiciona la provisión financiera a los logros alcanzados, y delega la evaluación a agencias externas, éstas han ido adquiriendo creciente poder respecto de los cursos a seguir por parte de las universidades...” (Schmal y Cabrales, 2018, p.830).

Algo similar ocurre en otros países de Latinoamérica como Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, en los cuales existe una tendencia de mayor control o supervisión hacia las IES, pues los gobiernos están enfocados “...en fortalecer sus políticas y dictar reglas de administración que les permitan aumentar la presión de control, evaluación, acreditación y rendición de cuentas respecto de las instituciones” (Brunner y Ganga, 2016a, p.576).

En la región latinoamericana, la falta de participación ciudadana ha impulsado cambios en las regulaciones externas o internas en la IES que tienen efecto en la configuración de los actores de la gobernanza y sus roles²¹, las cuales debieron contar con participación de todos los actores del Estado, tanto del poder ejecutivo como del legislativo y la sociedad civil, para lograr legitimidad y compromiso, para su implementación.

²¹ Con respecto a los roles de los rectores, Ganga Contreras y Viancos (2018) en función de la literatura sobre gobernanza universitaria, proponen una clasificación de roles tipo A, B, C, y D que se basan sobre el “conflicto de doble rol” relacionado con la operatividad de los órganos de gobierno, sin dejar al margen la contribución de ellos sobre el análisis comparados de las tipologías de universidades basadas de Brunner, Elacqua, Tillett, Bonnefoy, González, Pacheco y Salazar,, 2005, Reyes y Rosso, 2013, Brunner, 2010, Bernasconi y Clasing, 2015 y Acosta, 2009.

Sin embargo, existen puntos de coincidencia en el estudio de las estructuras y normas universitarias de algunas universidades de la región, pero los puntos de divergencias aparecen cuando se plantea la configuración de esas estructuras en lo relacionado a la concepción de la gobernanza. Además, esa cuestión está relacionada con el grado de legitimidad de la gobernanza universitaria: pues cabe interrogar si es mayor o menor la legitimidad, -- o se trata de distintas connotaciones en la política educativa-- si las autoridades se escogen mediante la participación y democracia universitaria o por medio de juntas universitarias elegidas por consejos universitarios privados.

Adicionalmente, deben someterse al análisis las cuestiones relacionadas, tales como la concepción de la educación universitaria como bien público, privado, mixto; ¿cómo debe ser el financiamiento: público, privado o mixto?; ¿se debe aspirar a tener una universidad de clase mundial?; ¿cuáles modelos de innovación son los adecuados?; ¿debe mantenerse la idea tradicional de extensión universitaria y pasar a diseñar una política de responsabilidad social universitaria?

Los estudios de la legitimidad de la gobernanza universitaria mediante la participación y democracia universitaria se identifican principalmente en América Latina y por lo general, encontramos una visión retrospectiva y nostálgica con respecto a la reforma de Córdoba de 1918 (Guarga, 2018, Tcach, 2018 y Ordorika, 2018), resucitando una autonomía universitaria con independencia académica.

En el caso de la mayoría de los países de la región no se puede identificar un rumbo claro por su énfasis en los procesos administrativos y que ha estado más orientada a la docencia que a la investigación (Ballas, Pazos y Avilés, 2018 y Brunner y

Ganga, 2016b), lo que ha generado muy pocas contribuciones en el desarrollo de la sociedad, argumentando que la privatización o el financiamiento privado impone la agenda de investigación, como una forma de justificar los pobres resultados de la región, las estructura de poder actuales o la resistencia al cambio a la investigación.

Con respecto al número de artículos publicados en revistas científicas y técnicas en el periodo 2000-2013, Ballas, Pazos y Avilés (2018) mencionan que:

Si bien ALC ha duplicado el número de artículos publicados en revistas científicas y técnicas entre los años 2000-2013, la producción alcanzada por nuestra región en el año 2013 representa el 3,9% de las publicaciones científicas a nivel mundial, en comparación al 62% de los países de la OCDE. Adicionalmente, el 82% de la producción científica en ALC se concentra en Argentina, México y Brasil, países en los que se genera el 57% de las publicaciones científicas de la región...(p.217).

En suma, el problema tradicional y actual con respecto a la gobernanza universitaria en muchos países de la región de América Latina es que las universidades son connotativamente percibidas como instituciones políticas y no educativas, donde la participación y democracia universitaria parecen ser cruciales para la legitimidad y conducción de las universidades. También el problema radica en que algunas constituciones políticas, leyes y normas de educación superior, no son coherentes con los modelos políticos económicos de los países, las cuales no aseguran autoridades universitarias idóneas en lo relativo a las capacidades técnicas, pero si en lo político mediante elecciones universitarias.

Estas elecciones en la región limitan la visión de las autoridades porque las hacen concentrarse políticamente en el periodo de gobierno universitario y no con una visión estratégica de largo plazo en línea con el desarrollo económico de los países. Por tanto, al menos que no se cambien la idiosincrasia en la forma de considerar la universidad como una institución política y no educativa, se reformen las leyes y normas universitarias, siempre, la política estará por encima de lo técnico y académico, atentando contra la calidad educativa.

En los países desarrollados, las universidades evalúan la gobernanza desde diferentes ópticas estratégicas y de las capacidades técnicas, académicas estratégicas y de liderazgo de los actores de las juntas o de las autoridades universitarias. La gobernanza universitaria es un elemento fundamental para todas estas universidades para poder enfrentar los desafíos globales y locales. Varios autores mencionan que la gobernanza es crítica para convertir a una universidad en universidad de clase mundial, por lo que es muy importante el concepto de rendición de cuentas para evaluar los resultados de esta, tanto a lo interno como a lo externo de la institución.

3.6 Gobernanza universitaria en el contexto de la globalización

Hasta la primera década del siglo XX, el enfoque de la gobernanza era administrativo, pero a medida que se fue implementando la Nueva Gestión Pública se fueron introduciendo conceptos e indicadores de desempeño del sector privado para el mejoramiento de los bienes y servicios públicos. Con la llegada de la globalización y el modelo hegemónico político y económico neoliberal, la gobernanza universitaria ha sido más técnica que política en lo relativo a competencias académicas, administrativas y de

liderazgo en el nombramiento de las autoridades universitarias (rectores) en los países desarrollados.

Los hitos, tendencias y enfoques que han configurado las gobernanzas universitarias son las crisis fiscales en distintos países, después de la segunda mitad del siglo XX, que pusieron en aprietos su capacidad para financiar la educación superior como bien público. Entonces se incrementaron los debates y propuestas de mecanismos de financiamiento privado y mixto, el Nuevo Gerencialismo Público implementado por Margaret Thatcher en Reino Unido y Ronald Reagan en Estados Unidos, incentivaron la globalización mediante el modelo político económico Neoliberal.

En ese contexto surgen propuestas de innovación como el de sistemas abiertos, el de triple y tetra hélice. Los documentos del Banco Mundial 1988/1999 y la OCDE (1996) plantean propuestas de desarrollo a los países a partir de la economía basada en el conocimiento; se comienza a discutir la educación como bien comercializable en el GATS (1995) y se fomentan políticas económicas industriales, los sistemas de acreditaciones y rankings internacionales.

Hancock (2019), Freeman, Marginson y Tyler (2014) y Ynzunza-Cortés, Izar-Landeta, Bocarando-Chacón, Aguilar-Pereyra, & Larios-Osorio (2017) dicen que en las recientes décadas ha emergido el consenso político global sobre la importancia de la ciencia, tecnología, ingeniería y las matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) derivado de la concepción de la economía basada en el conocimiento.

Desde este punto en los países desarrollados la gobernanza universitaria ha sido, más técnica que política en lo relativo a competencias académicas, administrativas y de liderazgo en el nombramiento de las autoridades universitarias (rectores); más

estratégica apuntando a convertir a la universidad en universidad de clase mundial (Yonezawa, 2019), así como abrir la universidad al escrutinio público por medio de los sistemas de acreditaciones y rankings. Esta apertura también comprende abrir a las universidades por medio de la extensión, responsabilidad social universitarias y la vinculación universidad-empresa-gobierno.

Actualmente, las instituciones de educación superior a nivel internacional están configurando sus gobernanzas en función de los rankings internacionales de los cuales según Gutiérrez, Pallanca y Feliu (2019) "...las universidades se ven obligadas a responder, flexibilizar y adaptarse a las demandas de la sociedad en un entorno altamente competitivo y con restricción de recursos."(p.257).

El número de publicaciones están incentivando a los académicos a engañar o cometer fraudes y a depender cada vez más de las revistas académicas, para poder sobrevivir. Esta política y práctica de los rankings donde los docentes están publicando y publicando diferentes temas, los desconcentran para realizar un verdadero descubrimiento para la ciencia y la sociedad (Albatch y Hans de Wit, 2019).

En otras palabras, los docentes están perdiendo la independencia académica, y al mismo tiempo, las universidades, parte de su autonomía universitaria, sometiendo el conocimiento académico a los lineamientos de las editoriales extranjeras, mientras que, a ellas, lo que les interese es el dinero, limitando la innovación académica.

Según Altbach y Hans de Witt (2019) esto está cambiando la gobernanza de las universidades, por ejemplo, en algunos programas de doctorado en lo relativo a la tesis de investigación como requisito para graduarse, están siendo sustituida por la publicación de un cierto número de artículos publicados en las revistas indexadas,

recayendo la revisión y calidad académica en las revistas y ya no en la academia. También, esta presión por publicar ha ocasionado que las editoriales se saturen de artículos científicos para ser revisados y en algunos casos han cerrado temporalmente, para sacar dicha mora (Altbach y Hans de Witt, 2019).

Rodríguez (2018) menciona que la internacionalización debe ser desarrollada a lo interno de la universidad o por el desarrollo de campus transnacionales e intercambios de experiencias y prácticas, así como la catalogación de rankings, los cuales tienen implicaciones en la autonomía y en la gobernanza universitaria, así como lo mencionado anteriormente con respecto a la sustitución de responsabilidades en la revisión y calidad académica.

En Japón una de sus principales anhelos es que sus universidades sean consideradas de clase mundial, en otras palabras, que se encuentren de “moda” en las primeras posiciones de los rankings internacionales, lo que puede correrse el riesgo de perjudicar la calidad educativa al enfocar su conocimiento y tecnología en el cumplimiento de requisitos burocráticos o líneas de investigación de agencias acreditadoras y rankings en el extranjero y no en la sociedad japonesa, como en otros países donde están bien posicionados, pero su contribución a la sociedad es nula, como es el caso de Chile (Yonezawa, 2019).

A pesar de las serias limitaciones metodológicas de cualquier ranking (Salmi y Saroyan 2007), las universidades de clase mundial son reconocidas en parte por sus mejores resultados. Estas producen graduados bien calificados que tienen alta demanda en el mercado laboral; llevan a cabo investigaciones de vanguardia publicadas en revistas científicas más importantes; y en el caso de las instituciones orientadas a la

ciencia y la tecnología, contribuyen a innovaciones técnicas a través de patentes y licencias (Salmi y Cai Liu, 2011).

Los resultados sobresalientes de las universidades de clase mundial (estudiantes de excelencia, investigación de vanguardia y transferencia de tecnología) pueden esencialmente ser atribuidos a tres conjuntos de factores complementarios en las mejores universidades, los cuales son, según, Salmi y Cai Liu (2011, p.x) los siguientes: 1) alta concentración de talento (facultad y estudiantes), 2) abundantes recursos para ofrecer un rico ambiente de aprendizaje y para realizar investigaciones avanzadas, y 3) favorables características de gobernanza que fomentan la visión estratégica, la innovación y la flexibilidad y que permiten a las instituciones tomar decisiones y administrar recursos sin ser gravado por la burocracia.

En lo relativo a la alta concentración de talento y abundantes recursos para ofrecer un rico ambiente de aprendizaje y para realizar investigaciones avanzadas, Brunner y Ganga (2016b) señalan que, “el total de investigadores por millón de habitantes a nivel mundial es de 1.083,3; siendo en Latinoamérica de apenas 487,7, es decir, en torno a un 12% de la cifra, respecto de Norteamérica y un poco más del 16%, en relación con Europa”.(p.24). También Brunner y Ganga (2016b) dicen que los trabajos de publicación de artículos científicos en bases internacionales de alto impacto medido por el número de citas, registro de patentes, número de doctores graduados por año, entre otros factores, son muy débiles en la región con excepción de Brasil en muchos de los factores antes mencionados.

En algunos países²² la gobernanza y autonomía universitaria están cambiando la definición de la universidad tradicional por universidad empresarial, porque según, Leydesdorff e Ivanova (2016), Fernández (2009) y Saltos, Odriozola y Ortiz (2018) la nueva definición de universidad empresarial en parte se deriva de las experiencias de la vinculación universidad-empresa-gobierno, en la cual, las empresas demandan ser laboratorios o centros de investigación (Alvarado y Moreno, 2017) para aprovechar el conocimiento, la experiencia y retroalimentación continua del profesor-investigador.

Esta relación promueve la cooperación del sector privado con las universidades para el desarrollo de la investigación, ya sea básica o aplicada para solucionar diferentes tipos de problemas económicos y sociales que representen una rentabilidad para ellos, dejando al margen los problemas sociales y ambientales comunes, lo cuales están presentes en todo el mundo, amenazando la humanidad y todos los ecosistemas, pero no cuentan con el financiamiento de nadie para ser abordados. Esto ha promovido la noción de universidad emprendedora desarrollando patentes y licencias y la institucionalización de actividades spin-off para promover el desarrollo económico.

El problema que se puede acercar es que las universidades de la región quieran mimetizar el comportamiento y desempeño de las universidades de clase mundial y que recaigan sus investigaciones en conocimiento que no contribuyan a la ciencia y a la sociedad, en otras palabras, sólo cumpliendo una cantidad de artículos publicados, tal como solicita algunos rankings internacionales.

²² Leydesdorff e Ivanova (2016) señalan distintos estudios en Europa y Asia nivel nacional y regional.

3.7 Autonomía Universitaria como componente de la gobernanza universitaria

Eastman, Jones, Begin-Caouette, Noumi & Trottier (2018) definen la autonomía como: “El concepto de "autonomía institucional" se ha utilizado comúnmente como una herramienta para comprender las formas en que la estructura de autoridad institucional de gobernanza está limitada por el entorno externo.” (Eastman et al. 2018, p.67)²³.

Thorens (2006) y Eastman et al. (2018) entienden la autonomía universitaria como la libertad que permite a la institución organizarse para llevar a cabo su misión de manera efectiva y la libertad académica como el derecho y el deber de los profesores universitarios de avanzar y difundir el conocimiento sin restricciones.

El alcance de la autonomía de las universidades ha variado y varía mucho a lo largo del tiempo y dentro y entre jurisdicciones, dependiendo de las tradiciones nacionales, por ejemplo, si las universidades son públicas o privadas o ambas, si los estados están centralizados o son federaciones, entre otros factores (Thorens, 2006 y Eastman et al. 2018).

Pero la pregunta que surge de toda esta caracterización y definiciones de estos tipos de autonomía universitaria a nivel internacional es: ¿por qué es importante la autonomía universitaria? y la respuesta de acuerdo con Altbath (2015) y Eastman et al. (2018) es que es una condición necesaria y de suma importancia aun para las universidades frágiles en investigación para poder desarrollar y diseminar conocimiento, así como contribuir al desarrollo de las sociedades, “...aunque poderosas ... también son

²³ “The concept of “institutional autonomy” has been commonly used as a tool for understanding the ways in which the authority of institutional governance structures is limited by the external environment.” (Eastman et al. 2018, p.67)

instituciones frágiles, que requieren autonomía, gobierno compartido y libertad académica” (Altbach, 2015, p. 4 y Eastman et al. 2018, p.66)²⁴

Por otra parte, Pruvot & Estermann (2017) dicen que muchas de las reformas de gobernanzas afectan las autonomías universitarias, en muchos países sus estatus cambian, debido a los marcos legales nacionales, por tanto, es difícil compararlas. Sin embargo, los nuevos estatus parecen ofrecer mayor grado de autonomía desde el Estado, incrementando mayor participación entre los actores de la gobernanza universitaria (Pruvot & Estermann, 2017)

Szadkowski (2018) señala que: “La autonomía, la libertad académica y la democracia autorregulada de la comunidad académica incluidos los académicos y los estudiantes en las instituciones públicas y privadas de educación superior se realizan para el bien común de la sociedad en general.” (Szadkowski, 2018, p.248). Según, Locatelli (2018) la comunidad académica cosmopolita, independientemente de su institucionalidad, afiliación, se espera que gestione democráticamente la producción de conocimiento y educación, en armonía con el bien común. Esta perspectiva supone una continuidad entre el reino del público y del común (Locatelli 2018).

Pruvot & Estermann (2017) afirman que actualmente “la autonomía institucional es un prerrequisito para las universidades modernas para que puedan desarrollar sus perfiles institucionales y desarrollar eficientemente sus misiones.” (p.7). También, mencionan que “Discusiones alrededor del gobierno universitario y la autonomía

²⁴ *“although powerful...are also fragile institutions, requiring autonomy, shared governance and academic freedom”* (Altbach, 2015, p. 4 y Thorens, 2006 y Eastman, Jones, Begin-Caouette, Noumi & Trotter, 2018, p.66)

surgieron a través de Europa en diferentes contextos como respuesta a diversos desafíos.” (p.7).

La autonomía universitaria es medida mediante cuatro (4) dimensiones de las universidades y publicada en los informes *Autonomy Scorecard*²⁵. La metodología *Autonomy Scorecard* es utilizada ampliamente en Estados Unidos de América y en Europa para medir el desempeño de la autonomía institucional e identificar sus limitantes. Estas dimensiones comprenden: i) la autonomía organizacional, ii) la autonomía financiera, iii) la autonomía administrativa, y v) la autonomía académica.

La comparación de los distintos grados de autonomías universitarias en el informe *The Autonomy Scorecard Report* es útil para comparar el estado actual de las reformas de gobernanzas y de autonomías universitarias. Sirve como punto de referencia o como un benchmarking de las políticas nacionales con respecto a la autonomía universitaria y permite el intercambio de buenas prácticas. Pruvot & Estermann (2017) dicen que: “ Esto implica que no puede evitarse un cierto grado de simplificación.” (p.10), lo que significa un tipo de advertencia para que los hacedores de políticas públicas no tomen la información de estos reportes como evidencia o conocimiento absoluto, sin considerar los distintos contextos de cada universidad.

La ley de educación superior de Ucrania de (2014) define la autonomía universitaria:

²⁵ El primer informe de autonomía universitaria fue lanzado en el 2011 y es *The EUA Autonomy Scorecard*, el cual contiene una metodología para recopilar datos y comparar mediante indicadores la libertad institucional entre universidades. Esta metodología contiene más de 30 indicadores relacionadas a las cuatro dimensiones.

"autonomía, independencia y responsabilidad de la universidad para hacer decisiones sobre el desarrollo de las libertades académicas, organización del proceso educativo, investigación científica, interna gobernanza, actividades económicas y de otro tipo, selección independiente y asignación de recursos humanos dentro de los límites, establecidos por esta Ley "(Ley de Educación Superior de Ucrania, 2014 y Osipian, 2017, p.236-237)²⁶.

En Honduras, la Ley Orgánica de la UNAH de 2005 establece la autonomía como:

ARTÍCULO 2.- Conforme con lo establecido con el Artículo 160 de la Constitución de la República, la autonomía de la que goza la UNAH comprende:

- 1) Pluralismo ideológico, libertad plena de cátedra, de investigación, de estudio y de vinculación con la sociedad;
- 2) La autonomía en la gestión y administración de sus propios recursos, con transparencia y rendición de cuentas ante la comunidad universitaria, los entes contralores del Estado y la sociedad en general;
- 3) La facultad y la capacidad de elegir autónomamente sus propias autoridades;
- 4) La facultad para emitir las normas reglamentarias o estatutarias que sean necesarias para desarrollar esta Ley; y,
- 5) La autonomía para gestionar sus relaciones laborales y la formulación de las políticas en relación con el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

²⁶ *"autonomy, independence, and responsibility of university in making decisions regarding the development of academic freedoms, organizing educational process, scientific research, internal governance, economic and other activities, independent selection and allocation of human resources within the limits, set by this Law" (Law on Higher Education, 2014 & Osipian, 2017, p.236-237).*

De acuerdo con Pruvot & Estermann (2017), Schmal y Cabrales (2018), Brunner y Ganga, (2016a), Guarga, (2018), Tcach (2018) y Ordorika, (2018), Eckel (2017), Salmi (2009), Saltos, Odriozola y Ortiz (2018) y Eastman, Jones, Begin-Caouette, Noumi & Trottier (2018), Ley de Educación Superior de Ucrania, 2014, Osipian, 2017 y otros, mencionan que la configuración de las gobernanzas universitarias dependen del grado de autonomía universitaria. En suma, la gobernanza universitaria, tal como menciona estos autores está en función de la gobernanza y esta, a la vez depende de la autonomía universitaria, en otras palabras, pueden ser tratadas como variables interdependientes, así como independientes o independiente dependiendo del tipo de estudio que se realice.

Mientras la autonomía universitaria es medida en los informes *Autonomy Scorecard*, el cual comprende la subdimensión gobernanza universitaria, el marco TEFCE presenta herramientas de mediación de la gobernanza universitaria desde una perspectiva de autoevaluación interna y externa desde el siglo pasado, las cuales se discutirán en las siguientes secciones del Marco Teórico (Benneworth, Culum, Farnell, Kaiser, Seeber, Šćukanec, Vossensteyn, y Westerheijden, 2018, Furco, 1999 y Furco, Weerts, Burton y Kent, 2009) (Pruvot & Estermann, 2017).

3.8 Autonomía Universitaria en América Latina

En las universidades de América Latina la autonomía universitaria es producto de la reforma de Córdoba de 1918 al igual que “cogobierno, libertad docente y, sobre todo, la asunción por la universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia, conformaron una tradición específica, a la que se ha denominado universidad constructora de Estado” (Ordorika, 2018, p.116).

El legado de la Reforma de Córdoba ha sido la autonomía universitaria en las Constituciones Nacionales en 17 países de la región Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (Tcach, 2018). Otro legado ha sido la duración de las relaciones de los estudiantes con los gobiernos universitarios, aunque no garantiza la calidad, pero cataliza las interacciones sociales para que pueda lograrse una universidad democrática (Guarga, 2018).

Con respecto a lo que expresaba esta Reforma de “Hoy la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”. (Guarga, 2018, p.14), esta avanzó principalmente en América del Sur y el Caribe, mientras muchos países de la región no pudieron lograr avances tecnológicos para implementarlos a sus industrias y generar valor agregado y bienestar social, ofreciendo muchos productores de la región sólo materias primas en el presente; lo cual era tarea impostergable de las universidades (Guarga, 2018).

3.9 La educación superior como bien público y como componente de la gobernanza universitaria

Ahora el nuevo rol del estado en la educación superior debería ser el de crear condiciones de mercado apropiadas para las universidades al proveer de condiciones como leyes e instituciones para su operación. En ese rol el estado desarrolla técnicas de auditoria, rendición de cuentas y gerencia, mientras las universidades deben definir misiones y visiones claras adoptando las técnicas de la nueva gerencia pública y el enfoque de gerencia basada en resultados. (Da Wan, Lee y Loke, 2019).

La educación superior como bien público se basa en la premisa de que la universidad tiende a democratizar²⁷ los espacios públicos donde todos los actores deben participar, interactuar y son responsables y el conocimiento es libre para todos (Wee y Monarca, 2019, p. 119-120), pero no considera la confianza política e institucional, la sostenibilidad fiscal, y algunas disposiciones de la legislación internacional de propiedad intelectual y el discurso hegemónico de la innovación para el desarrollo económico dentro del modelo político económico neoliberal en el que la IES están inmersas.

La confianza política e institucional, o la confianza en el sistema democrático, se convierte decisiva para el apoyo político porque la implementación exitosa de un instrumento político educativo depende, tanto de la ambición como de la capacidad de los actores e instituciones de educación superior para monitorear y cumplir las políticas (Harring, Jagers y Matti, 2020, Devos, Spini y Schwartz, 2002 y Lubell, Zahran y Vedlitz, 2007)

El discurso de seguir concibiendo la universidad como bien público es simplemente producto de las tasas de crecimientos del IES del sector privado en los 80 y 90 en América Latina originado por las crisis fiscales, provocando la selectividad de los alumnos que generó exclusión. Sin embargo, esto no está en contraposición del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece “...el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.” Esa selectividad de alumnos ha llevado a las mejores universidades a posicionarse en los primeros lugares de los rankings internacionales.

²⁷ Democratizar la educación universitaria significa que la población universitaria participe en las decisiones administrativas y académicas de la universidad, con la salvedad de que la búsqueda de la verdad (generación de conocimiento) no es algo democrático o político, porque depende de años de experiencia y entrenamiento y de los criterios de la comunidad científica.

También, la reducción de los fondos de los gobiernos para las universidades públicas ha aumentado la competencia entre las universidades y esto las ha obligado a reevaluar sus misiones, núcleos valores y métodos de operación (Downes, 2017). Este cambio del gobierno académico tradicional a modelos corporativos a nivel internacional se puede observar más en los países de habla inglesa (Downes, 2017).

Con respecto a la legislación internacional la educación como bien público no considera la disposición de la educación como un bien comerciable en el GATS (1995) (Rama, 2018, p.41) y en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, en la cual, la UNESCO (1998) exhorta a los Estados en su artículo 14 para que conserven la función esencial en esa financiación. Al final estas dos posiciones de dos organismos internacionales supranacionales están contrapuestas y han generado distintas posturas de cómo debería de ser la educación superior (pública, privada, mixta o común) en el plano nacional e internacional.

Por otra parte, las actuales políticas públicas neoliberales de los Estados como los TLCs, la apertura a las telecomunicaciones y a los mercados financieros, los incentivos y exoneraciones fiscales a la empresa privada y otros agentes económicos sociales, han disminuido los niveles de ingresos para los Estados para financiar las universidades. Bajo esta lógica de menos intervencionismo y que el mercado corregirá las fallas, porque se encargará de asignar óptimamente los recursos, muchas universidades en América, Europa y África se han privatizado.

Los Estados han pasado la responsabilidad de la educación superior al sector privado (Schmal y Cabrales, 2018 y Wee y Monarca, 2019), sin embargo, en Asia aun y cuando hay bastante presencia de universidades privadas, se evidencia una mayor

creciente participación de los fondos públicos en los presupuestos de las IES (Varghese et al, 2014).

Pero, la solución estatizadora de convertir a la universidad o a la educación superior como bien público presenta problemas de origen, los cuales según Zamagni (2014, p.16) son: i) la capacidad limitada del Estado para financiar la educación superior, y ii) las fallas del gobierno reflejadas en los problemas de burocracia, comúnmente conocidas como problemas de agencias, de *rent seeking* o búsqueda de rentas y de los derivados del accionar de los *free riders*.

Finalmente, Brunner y Ganga-Contreras (2018) resaltan que el concepto de educación superior como bien público y privado, se encuentra en la literatura revisada, a modo de presentar otra perspectiva sobreponiendo lo público a lo privado, “porque produce simultáneamente beneficios individuales y sociales, de carácter monetario y no monetario.

Además, es un bien misional, un bien posicional o de estatus y un bien de experiencia” (Brunner, 2013, p.5). Adicionalmente se argumenta que “Es por su vocación crítica y por la generación de bienes colectivos (como capacidades humanas, movilidad social, conocimiento e innovación) que las universidades son públicas, sean ellas de propiedad estatal, privada o comunitaria” (Brunner y Ganga-Contreras 2018, p.142).

Además, estos autores relacionan este concepto híbrido de la educación superior contemporánea (lo público trasciende lo estatal (Brunner 2016, p.85-86 y Brunner,2014, p.22), dejando atrás el principio decimonónico de lo público es igual a lo estatal y los

monopolios del Estado) y los modelos de innovación nacional que forman ecosistemas abiertos de innovación donde involucran la empresa, la sociedad civil y el gobierno.

3.10 La educación superior como bien privado y como componente de la gobernanza universitaria

La universidad como bien privado está orientada a la explotación económica de la educación y del conocimiento (Wee y Monarca, 2019) en ese sentido estas instituciones bajo la lógica de la maximización de utilidades dentro del modelo neoliberal, compiten para atraer estudiantes mediante su oferta académica, rankings y estrategias de marketing; también generan y comercializan el conocimiento y los servicios mediante revistas indexadas de acceso controlado y capacitaciones, posgrados, consultorías, alianzas y asociaciones con otros agentes económicos para el desarrollar proyectos de I+D+i, entre otros.

Es importante resaltar que los autores que están contraposición de esta postura de la educación superior como un bien privado desconocen o están en desacuerdo con el mandato del artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el cual establece dos numerales:

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora. (La Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 27)

También, La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 establece literalmente:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Para la UNESCO la privatización tiene efectos positivos como la ampliación de la oferta de programas de estudios y efectos negativos como la amenaza al acceso universal al derecho a la educación, que es un derecho humano fundamental que permite la realización de los otros derechos (UNESCO, 2015 y Licandro y Yepes, 2018, p.9). Claramente la UNESCO (2015) con esta afirmación pareciera que trata indistintamente todos los niveles de educación, desconociendo el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el cual la educación superior es meritocrática.

Es poco probable que la educación superior pueda generar igualdad de oportunidades a los estudiantes en la sociedad contemporánea, considerando las distintas competencias y trayectorias sociales de los estudiantes, así como la competitividad entre ellos. Además, la generación de nuevo conocimiento es muchas veces financiado y patentado por el sector privado.

La universidad es un espacio diferente donde se genera conocimiento para el desarrollo de la sociedad, en el cual no puede ser un espacio de reproducción social a

favor de los gobiernos como es el caso de la educación elemental, en la cual muchos gobiernos imponen el currículo, generando reproducción social.

Por el lado de la demanda, la educación superior se puede considerar como un bien individual y de posesión que se capitaliza con el esfuerzo individual, porque el individuo cursa, estudia y pasa la asignatura; por el lado de la oferta académica, la calidad, pertinencia y actualidad de los contenidos de las universidades contribuyen y potencializan ese esfuerzo individual y la calidad educativa con la generación de conocimiento valioso.

Por tanto, entrar a la universidad no garantiza que dos estudiantes de la misma carrera tengan el mismo nivel de conocimiento o desarrollen las mismas competencias aun y cuando los conocimientos sean públicos o privados como las patentes y licencias. La educación superior desde el lado de la oferta es un aliciente y motivador para que los estudiantes (demanda) puedan crecer personal, profesional y económicamente con una educación de calidad²⁸ en el contexto neoliberal.²⁹

3.11 La educación superior como bien común y como componente de la gobernanza universitaria

En el debate sobre la educación superior como bien común la UNESCO (2015) los define como “aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado,

²⁸ Yirdaw (2016) “Los factores específicos que contribuyen al nivel de calidad de la educación incluyen gobernanza, liderazgo, supervisión gubernamental, estudiantes, instructores, fondos, presupuesto y tecnología. Entre estos factores, la gobernanza y liderazgo son los principales determinantes de la calidad educativa.” (p.1). *“The specific contributing factors to the level of quality of education include governance/leadership, government oversight, students, instructors, funds,budget, and technology. Among these factors, governance/ leadership is considered as one of the major determinants of quality of education.”*(Yirdaw, 2016, p.1)

²⁹ Este modelo no garantiza posiciones sociales o económicas de la población en la sociedad.

se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas” (p. 85).

Este planteamiento de la UNESCO de bienes comunes parece más una ideología populista sin fundamento teórico y sostenibilidad financiera, en la cual, la universidad debe ser manejada por el pueblo, olvidando el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (de la educación como un bien comerciable) y los problemas de los bienes públicos como los de agencia, el *rent seeking*³⁰ y el accionar de los *free riders*.

La educación superior del Estado como bien público es de orientación teleológica (medio y fin)³¹, pero para sobrevivir en el mercado, debe preguntarse Educación Superior ¿Al servicio de quién? Y ¿para qué?” (Licandro y Yepes, 2018, p.10), porque la universidad puede convertirse en un monopolio estatal o un espacio de reproducción social y de dominación cultural e ideológica a favor de los gobiernos, lo que es muy peligroso para la autonomía universitaria³² y la agenda académica.

El planteamiento de que la educación superior debe ser gratuita y universal no considera la meritocracia de los individuos³³, ni la diferencia entre equidad e igualdad,

³⁰ Este término se refiere a la búsqueda de rentas o ingresos individuales, en el cual se anteponen los intereses particulares sobre los colectivos.

³¹ Toda educación tiene una finalidad. La teleología en educación significa definir las finalidades educativas.

³² La autonomía no significa independencia, como una especie de ínsula. Ni extraterritorialidad, como a veces se supone. Hay sistemas universitarios en los cuales coexisten universidades públicas y universidades privadas, unas laicas y otras confesionales; universidades privadas con subvención o financiamiento parcial estatal. La universidad pública, la que recibe financiamiento del Estado, puede tener autonomía absoluta o autonomía relativa, del Ministerio de Educación, del Ministerio de Educación Superior o de otros órganos como los Consejos de Educación Superior.

³³ Tal como está concebida en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, una educación superior basada en méritos y accesible a toda la población. La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 establece literalmente: Toda persona tiene derecho a la educación. la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

así como el interés individual y el colectivo. Asimismo, está en contraposición e ignora la evolución de la sociología de la educación y las teorías relacionadas que recuerdan que Europa bajo la teoría de capital humano en los años 60 masificaron la educación universitaria bajo el funcionalismo tecno economista y reformista, relacionando la educación y el empleo.

Esta relación aumentó la tasa desempleo por lo que la sociedad exigió mayor calidad dentro de un contexto de cambio tecnológico y económico de los años 90. La teoría de capital humano II se centró en la calidad, eficiencia y competitividad en lugar de la masificación de los años 60 (calidad por cantidad).

En síntesis, la masificación no genera igualdad de oportunidades, pero si desperdicios de recursos financieros y no financieros, así como problemas socio económicos como el desempleo, depresión, ineficiencia del gasto, pérdida de la calidad educativa, etc.(Chang, 2017, p. 389-390)

El llamado de la UNESCO (2015) de considerar a la educación superior como bien común sin un marco y discurso concreto para beneficio de la sociedad global parece irrelevante e inoportuno, debido a que no presentan propuestas concretas, por ejemplo, la UNESCO debería llamar a repensar a la universidad como un mecanismo para combatir los problemas comunes como el cambio climático, el hambre y la pobreza en el mundo, o como revertir los modelos políticos económicos que generan desigualdades, pero no con estas discusiones indiferentes e improductivas de carácter filosófico, porque, pareciera que la UNESCO y la misma universidad le dan la espalda a la sostenibilidad ambiental, económica, política y social del planeta.

3.12 La gobernanza universitaria de las universidades de clase mundial

Las universidades de clase mundial se originan a raíz del documento de la OCDE (1996) *The knowledge-based economy* y del informe de desarrollo mundial: conocimiento para el desarrollo (*World Development Report: Knowledge for Development*) 1998/1999 del Banco Mundial (1998), el cual propuso cuatro dimensiones estratégicas y complementarias para guiar a los países³⁴ a convertirse en economías basadas en conocimientos³⁵. Estas 4 dimensiones comprenden un régimen económico e institucional apropiado, un ser humano fuerte a base de capital, una infraestructura de información dinámica y un sistema de innovación nacional eficiente. Derivado de las propuestas de la OCDE y del Banco Mundial “...la unión europea se lanzó desde el inicio de los años 2000 en la promoción de una “economía del conocimiento” en la cual la universidad está obligada a volverse una empresa “competitiva” al servicio del crecimiento económico.” (Berr, Moulin y Médor, 2017, p.1).

Salmi y Cai Liu (2011):

La educación superior es fundamental para los cuatro pilares de este marco, pero su papel es particularmente crucial para apoyar la construcción de una base sólida de capital humano y contribuir a un sistema nacional de innovación eficiente. La educación superior ayuda a los países a construir

³⁴ Existen numerosos programas de fondos estratégicos gubernamentales para promocionar universidades de clase mundial en China, Japón, Rusia, Corea, Alemania, Arabia Saudita, Taiwán, entre otros con diferentes esquemas de financiamiento (Véase Yonezawa, 2019 y Wang, Cheng y Cai Liu, 2012)

³⁵ La Unión Europea se propone en “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Acuerdo de Lisboa: Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000)

economías competitivas a nivel mundial mediante el desarrollo de un personal calificado, productivo y flexible, creando, aplicando y difundiendo nuevas ideas y tecnologías. (ix).

Esta economía basada en el conocimiento está cimentada en la universidad-empresa, la cual atenta contra la autonomía universitaria, principalmente, sobre la libertad de investigar de manera independiente y sin prejuicios o valoraciones de las agendas de investigación de sectores privados o de criterios de las revistas editoriales.

Berr, Moulin y Médor (2017) dicen que “Para alcanzar la “excelencia” –cuyo indicador pueril es la clasificación de Shanghái – conviene mimetizar el modelo desigual anglosajón y renunciar a las fortalezas propias.” (p.1). Sin embargo, esto no es necesariamente negativo porque con esta propuesta de la economía basada en conocimiento se está comprometiendo y enrutando a la universidad implícitamente al desarrollo económico de los países, dejando al margen temas irrelevantes para la sociedad que son estériles, los cuales consumen recursos tributarios de la población sin ninguna retribución económica y social.

Llegar a ser un miembro del exclusivo grupo de universidades de clase mundial no es logrado por autodeclaración; pero, el estatus de élite hasta hace poco, involucraba una calificación subjetiva, principalmente por su reputación, por ejemplo, las universidades de la Ivy League en los Estados Unidos (EE. UU.), como Harvard, Yale o Columbia; las universidades de Oxford y Cambridge en el Reino Unido (Reino Unido); y la universidad de Tokio, tradicionalmente han sido contados entre el grupo exclusivo de universidades sin medidas cuantitativas de medición (Salmi y Cai Liu, 2011).

En los últimos años, han aparecido formas sistemáticas de identificar y clasificar universidades de clase mundial (IHEP, 2007) en tablas y rankings. Aunque la mayoría de los rankings más conocidos pretenden categorizar universidades dentro de un país, también existen intentos de establecer clasificaciones internacionales. Los tres rankings internacionales de mayor escala son preparados por el *Times Higher Education (THE)* de la Universidad Shanghai Jiao Tong (SJTU), *QS World University Ranking* y el *Academic Ranking of World Universities (ARWU)* (Salmi y Cai Liu, 2011 y García de Fanelli, y Pita Carranza, 2018).

Salmi y Cai Liu (2011) exponen que los resultados sobresalientes de estas instituciones (estudiantes de excelencia, investigación de vanguardia y transferencia de tecnología) pueden atribuirse esencialmente a tres conjuntos de factores complementarios en las mejores universidades, los cuales son: a) alta concentración de talento (facultad y estudiantes), b) abundantes recursos para ofrecer un rico ambiente de aprendizaje y para realizar investigaciones avanzadas, y c) favorable características de gobernanza que fomentan la visión estratégica, la innovación y la flexibilidad y que permiten a las instituciones tomar decisiones y administrar recursos sin ser gravado por la burocracia.

Con respecto a los literales a) y b) del párrafo anterior, “la alta concentración de talento” y “abundantes recursos para ofrecer un rico ambiente de aprendizaje y para realizar investigaciones avanzadas”, Brunner y Ganga (2016b) señalan que a nivel mundial, el total de investigadores por millón de habitantes es de 1,083,3, en Latinoamérica es de 487,7, que representan el 12% con respecto de Norteamérica (4,034) y un poco más del 16% (2941), en relación con Europa en el año 2016. También

dicen que los trabajos de publicación de artículos científicos en bases internacionales de alto impacto medido por el número de citas, registro de patentes, número de doctores graduados por año, entre otros factores, son muy débiles en la región con excepción de Brasil.

Con respecto al literal c) sobre “la gobernanza”, Eckel (2017) dice que las demandas que enfrentan las universidades en todo el mundo crecen y cada vez más, se vuelven más complejas generando gobernanzas inefectivas. Por tanto, una gobernanza apropiada es uno de los principales pilares de las universidades de clase mundial (Salmi, 2009, p. 27 y Eckel, 2017, p.291).

Para Wang, Cheng y Cai Liu (2012) la gobernanza adecuada es otro elemento clave que determina el desempeño de los sistemas de educación superior y las universidades de clase mundial. Es así que, los problemas de gobernanza pueden abarcar una variedad de características como la autonomía, liderazgo, marcos regulatorios, visiones estratégicas, entornos competitivos y culturas organizacionales (Salmi, 2009 y Altbach y Salmi 2011).

Eckel (2017) señala que la importancia de la gobernanza está aumentando y evolucionando al mismo tiempo porque las universidades están cambiando, al igual que sus entornos. Esta situación dinámica requiere de una gobernanza más intencional y efectiva para operar en entornos dinámicos, complejos y locales.

En caso contrario, las universidades tendrán dificultades para satisfacer las demandas de los desafíos locales y globales. Eckel (2017) acota que existen muchos órganos de gobernanza que están "sumidos en la mediocridad" y no se centran en cuestiones sustantivas, desperdiciando la capacidad intelectual de los miembros de la

junta, perdiendo la oportunidad de establecer una cultura de colegialidad y discusión y para toma de decisiones efectivas, para mejorar intencionalmente los procesos de gobernanza (Trower y Eckel, 2016).

García de Fanelli, y Pita Carranza (2018) destacan que:

La influencia en la gobernanza interna de las instituciones universitarias se plasma además en la creación de estructuras específicas. Normalmente esta función la cumplen las oficinas encargadas de la evaluación de la calidad, el planeamiento estratégico, el análisis institucional u otra unidad a cargo de la producción de datos en la universidad. Por ejemplo, en 2012, la New South Wales University de Australia publicó un anuncio de empleo para ocupar la posición de *“strategic reputation management”* y la Trobe University, del mismo país, realizó una búsqueda de un *“manager for institutional rankings”*. En ambos casos, el trabajo comprendía, entre otras cosas, la tarea de gestionar las relaciones de la universidad con las agencias de los rankings, buscando maximizar u optimizar la posición de las respectivas instituciones...(p.99)

3.13 Internacionalización y redes académicas de investigación transnacionales como componente de la gobernanza universitaria

La internacionalización nace como consecuencia de la recomendación de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (Unesco, 1998), *“la puesta en común de los conocimientos entre países y continentes.”* (Rodríguez, 2018, p. 651). Las implicaciones de la internacionalización en la educación superior, según Rodríguez (2018) es que afecta a todos las áreas del conocimiento y disciplinas y que

esta, debe concurrir adentro y “fuera de la universidad, lo que hace que se desarrolle desde diferentes visiones y estrategias.” (Rodríguez, 2018, p. 651.)

Mellul (2018) dice que:

Un proceso de internacionalización supone el establecimiento por parte de una universidad o colegio universitario, situado en un determinado contexto nacional, de relaciones con otras instituciones ubicadas en el extranjero dentro de sus propios sistemas nacionales culturales, sociales y económicos. Dichas estrategias están sometidas al control pleno de las universidades que participan en las mismas. En cambio, el proceso de globalización trasciende las fronteras nacionales y supone la existencia de fuerzas dinámicas y movimientos a los que las universidades se ven sometidas y de los cuales terminan dependiendo. (Mellul, 2018, p.10)

Rodríguez (2018) menciona que la internacionalización debe ser desarrollada a lo interno de la universidad o desarrollando campus transnacionales e intercambios de experiencias y prácticas, así como la catalogación de rankings, los cuales tienen implicaciones en la autonomía y en la gobernanza universitaria. La internacionalización sin ningún impacto en las sociedades involucradas es más que toda una estrategia empresarial de expansión a otros mercados, promoviendo la competitividad en lugar de la cooperatividad entre las instituciones para generar y transmitir conocimiento para mejorar las condiciones de las sociedades.

En cuanto a los tipos de internacionalización Rodríguez (2018) y Altbach y Knight (2006) presentan las siguientes: 1) la tradicional, centrado en las experiencias para que el alumnado de un país estudie en la universidad de otro país; 2) la europea destinada

al alumnado de las universidades de la Unión Europea en compatibilizar los títulos, los créditos transferibles y las calificaciones académicas; 3) la de los países sub desarrollados, en los cuales están orientados a atraer a estudiantes y exportar programas educativos; y 4) la de los alumnos que, de forma individual, adquieren su formación en el extranjero.

Para desarrollar los programas de internacionalización es necesario contar con una gestión integral para gestionar todos los componentes que están inmersos como la movilización de profesores y estudiantes, desarrollo de investigaciones e innovaciones, aseguramiento de la calidad y de la colaboración entre instituciones, entre otros, para lograr los objetivos institucionales.

Pero en esta gestión integral universitaria deben estar implícitas todas las áreas de la universidad y la democracia universitaria (la participación de todos los actores en la conducción de la universidad) dentro la gobernanza para legitimar interna y externamente sus acciones. Tal como menciona Rodríguez (2018) “La gestión integral de la institución superior también pasa por la unificación de criterios entre todos los miembros responsables de la gobernanza.” (p.654).

En ese sentido, las instituciones de educación superior que implementan programas de internacionalización ceden parte de su autonomía académica (docencia, investigación y extensión, así como la movilidad docente, estudiantil y currículos formativos y titulaciones), institucional (prestigio) y administrativa a otras universidades y viceversa, por lo que la gobernanza universitaria contempla nuevos actores externos, volviéndose más compleja tratando de cumplir nuevos compromisos institucionales, lo

que puede poner en riesgo la conceptualización tradicional de la universidad enfocada en la mercantilización de sus programas en el exterior.

La universidad desde el punto de vista ético debe definir el objetivo de la internacionalización dependiendo de la situación económica social en el que opere cada universidad, por ejemplo, niveles de pobreza, desempleo, tasas de criminalidad, índice de desarrollo humano, crecimiento económico para evaluar si deben enfocarse en la generación y transmisión de conocimiento para la transformación de la sociedad nacional/regional o de otras sociedades en las que operen por medio de la internacionalización, pero nunca deben disfrazar o mercantilizar estos programas académicos, sin dejar una huella positiva en las sociedades involucradas. “Expertos al respecto argumentan que la internacionalización en la educación superior debe ir más allá de las fronteras de un país y afectar al alumnado, al profesorado y a los gestores.” (Rodríguez, 2018, p. 651)

Un punto muy importante para reflexionar es si, la internacionalización tiene futuro, o estamos navegando en aguas en contra la lógica de la modernización de las universidades, debido a que seguimos apostando por los programas de internacionalización, aun y cuando las universidades cuentan con las TICs, las cuales no están siendo aprovechadas al máximo, porque estas pueden superar cualquier barrera de tiempo y espacio para intercambiar conocimiento.

Al igual, la educación virtual está disponible para cualquier ciudadano con internet mediante los *MOOC*³⁶ de forma gratuita o pagada, compartiendo conocimiento de continente a continente, tal como recomendó la Declaración Mundial sobre la

³⁶ *Massive Open Online Courses*

Educación Superior en el Siglo XXI (Unesco, 1998), “la puesta en común de los conocimientos entre países y continentes.” (Rodríguez, 2018, p. 651).

En Europa, existen programas de internacionalización “...la Comisión Europea (2013) plantea la Internacionalización de la Educación Superior para la Unión Europea (*European Higher Education in the World*), y, un año más tarde, implanta el programa educativo denominado Erasmus Plus...” (Rodríguez, 2018, p.652). Para ser beneficiario del programa Erasmus, los estudiantes deben tener nacionalidades de los países miembros, donde la eurozona es considerada como un solo país, por lo que la internacionalización en Europa funciona muy bien, aun y cuando está compuesta por múltiples culturas, pero con la singularidad que los estudiantes europeos cuentan “... con poder adquisitivo mayor, así como acceso a mejores oportunidades económicas y sociales que la de otros jóvenes fuera de la eurozona. Para el año 2020, se tiene planteado el denominado programa Horizonte 2020, que está orientado hacia la investigación”(Rodríguez, 2018, p.652).

La internacionalización y la transnacionalización como lógicas del mercado neoliberal puede aprovecharse como formas de extensión universitaria y de responsabilidad social universitaria en el contexto de la globalización, pero con mecanismos de sostenibilidad financiera con actores de escala regional o global, para democratizar la educación universitaria, tal como es el esfuerzo de los *MOOCs* como *EDX* o *Coursera* que ofrecen cursos universitarios sin costo alguno a los ciber estudiantes, llegando a la población universitaria de pocos recursos económicos, haciendo del conocimiento un bien público internacional y un derecho de todos.

Wee y Monarca (2019):

A su vez, producto de la internacionalización, el flujo de intercambio de estudiantes se ha acrecentado notoriamente, tal como lo ha indicado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, quienes afirman que a mediados de los noventa los países miembros de la OCDE se repartían el 85% de los estudiantes extranjeros (OCDE, 2004). Además, señala que entre los años 2000 y 2011 la cantidad de estudiantes en formación en el extranjero³⁷ ha presentado un crecimiento superior al 7% anual promedio, concentrado en países como Alemania, Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia y Reino Unido (OCDE, 2013). (p.130).

Wee y Monarca (2009) explican la diferencia entre la internacionalización y la transnacionalización en la educación superior como fenómeno de la globalización que están sufriendo varias instituciones de educación superior. La internacionalización en sus inicios nace del intercambio académico-profesional, así como la cooperación entre las universidades, pero en la actualidad ha evolucionado de cooperación a competencia donde las universidades compiten por la contratación de los mejores docentes en aras de demostrar mayor calidad, internacionalización, el diseño de redes interuniversitarias y espacios académicos ampliados (Wee y Monarca, 2019).

La transnacionalización está relacionada con la capacidad de las universidades en operar en otros países cumpliendo y respetando las reglas extranjeras con predominio de los intereses de empresas educativas transnacionales (Wee y Monarca, 2019). Por lo general, esta figura promueve la venta de franquicias académicas (incluyen

³⁷ Los principales destinos de los estudiantes latinoamericanos son, en orden, Estados Unidos, Cuba y España (Chiche-Portiche, 2019 y Bizzozero y Pose, 2018)

universidades virtuales y universidades corporativas) en países menos desarrollados (Wee y Monarca, 2019).

3.14 Sistemas de acreditación y rankings como componente de la gobernanza universitaria

De acuerdo con Morales y Cáceres (2017) los modelos de evaluación y acreditación son producto de una mayor presencia de la internacionalización reflejada en un mayor flujo de estudiantes, docentes e investigadores internacionales, formando redes globales, surgiendo nuevas formas de organizaciones institucionales, estrategias de comunicación y estilo de gestión de conocimiento como la educación virtual que amplía más la oferta académica, llevando a algunos países a regularla.

Actualmente, parece que las universidades están subyugadas a los sistemas de acreditaciones y rankings internacionales y no a los mercados y a las sociedades a las que se deben. Los sistemas de acreditación y de rankings basados en el número de publicaciones están incentivando a los académicos a engañar o cometer fraudes y a depender cada vez más de las revistas académicas, para poder sobrevivir.

Esta política y práctica de los rankings donde los docentes están publicando y publicando diferentes temas, los desconcentran para realizar un verdadero descubrimiento para la ciencia y la sociedad. Es decir los académicos e investigadores, están perdiendo la independencia académica, y al mismo tiempo las universidades parte de autonomía universitaria, sometiendo el conocimiento académico a los lineamientos de las editoriales extranjeras, mientras que, a ellas, lo que les interese es el dinero, limitando la innovación académica.

A medida que la academia interactúe más con el mercado y la sociedad que con los rankings y las revistas académicas internacionales, los comportamientos inmorales de los investigadores docentes tenderán a desaparecer, mejorando la calidad educativa. Por tanto, es necesario que la universidad despierte de ese cuento de hadas de que los sistemas de acreditación y los rankings reflejan calidad educativa y que deben su quehacer al mercado y a la sociedad.

En ese sentido, es necesario que el mercado y la sociedad demanden más conocimiento de las universidades, por lo que se necesita un modelo de gobernanza más participativo a lo interno y a lo externo (más democrático), para legitimar y vincular los cursos de acción (Licandro y Yepes, 2018).

Según Altbach y Hans de Wit (2019) estos comportamientos de publicar en revistas indexadas están cambiando la gobernanza de las universidades, por ejemplo, en algunos programas de doctorado en lo relativo a la tesis como requisito de graduación, está siendo sustituida por la publicación de un cierto número de artículos publicados en las revistas indexadas, recayendo la revisión y calidad académica en las revistas y no en los cuerpos académicos de las universidades.

También, esta presión por publicar ha ocasionado que las editoriales se saturen de artículos científicos para ser revisados y en algunos casos han cerrado temporalmente, para sacar dicha mora (Altbach y Hans de Wit, 2019 y Licandro y Yepes, 2018). Otro efecto negativo en la calidad educativa derivado de los sistemas de acreditación y rankings en la educación superior y que no ha sido abordado, son las evaluaciones a los docentes en función al contenido o syllabus de la clase.

Esto limita la creatividad, innovación y actualización de contenido, así como en la generación de conocimiento, tecnología o información actual y valiosa, al estandarizar las asignaturas, creando una cultura de conformismo y mínimo esfuerzo, tanto para los docentes como para los alumnos. Este efecto negativo es muy peligroso porque la tasa de obsolescencia del conocimiento es alta, y puede ser que se esté educando con contenidos desactualizados y no acorde con lo que demanda el sector privado y la sociedad en general.

Licandro y Yepes (2018) y Tsui (2015) presentan 3 consecuencias negativas de los rankings en la producción académica, las cuales son: i) la brecha entre la investigación y la aplicación, ii) las prácticas morales cuestionables, y iii) la homogenización de la investigación.

La primera consecuencia tiene que ver con la motivación de los académicos de pasar de producir conocimiento útil para las empresas y para la sociedad a un conocimiento para la editores y revisores de las revistas. La segunda está relacionada con limitar secciones de la investigación en las publicaciones, así como seleccionar los resultados de la investigación y el uso de información de otros autores sin darles reconocimiento, entre otros factores no éticos para mejorar los resultados estadísticos. La tercera, tiene que ver con la homogenización de la investigación, la cual limita la innovación o nuevos descubrimientos con los actuales métodos y donde la investigación está respondiendo a intereses académicos y económicos de las casas editoriales y de los sistemas de acreditación y rankings (Licandro y Yepes, 2018).

Las publicaciones innecesarias son culpa del sistema académico actual. En lugar de reducir la cantidad de artículos o libros académicos publicados que no generan nuevo

conocimiento, están alimentando esas revistas y casas editoriales depredadoras y no solo eso, además están aumentando el nivel de estrés de los académicos que ahora no sólo se preocupan por enseñar y ofrecer un servicio académico sino por la publicación exigida. El isomorfismo como fenómeno sociológico, en este caso se refiere a que la mayoría de las instituciones académicas quieren parecerse a las universidades de mayor orden jerárquico académico, queriendo ser más intensivas en investigación (Altbach y De Wit, 2019).

Altbach y De Wit (2019) sugieren que la mayor parte de los académicos deben estar actualizados con las tendencias de investigación y el pensamiento actual en sus campos y no producir nuevos conocimientos, pero no deben descuidar su responsabilidad (enseñanza y servicio) como profesores; y para aquellos académicos pertenecientes a las universidades sin investigación que tengan el anhelo de investigar y publicar, pueden hacerlo si lo desean.

Los representantes académicos de economías en desarrollo y emergentes, deben romper los monopolios tradicionales de los paradigmas de investigación con una gran representación de calidad, llevando un control de calidad por parte de la comunidad académica para no solo ofrecer cantidad, sino calidad, así como asegurarse que dicho control no esté dominado por pequeños grupos de las universidades de investigación de los países ricos (Altbach y De Wit, 2019).

3.15 Situación actual de los sistemas de acreditación en América Latina

Gutiérrez (2015) señala que los modelos de evaluación, acreditación y aseguramiento de calidad de la región no pueden ser iguales a los de los países hegemónicos y mucho menos utilizando los mismos criterios y estándares, sino que

necesitan considerar las distintas realidades nacionales. “Esto hace imprescindible la preservación de la autonomía de la universidad para pensarse a sí misma y tomar decisiones fundamentadas en valores académicos consensuados en el campo universitario, sin perder la referencia a los criterios de pertinencia, relevancia y calidad.” (Gutiérrez, 2015, p.114).

Por otra parte, Sabina (2018) afirma que los documentos bibliográficos de la CRES (1996) indican que los procesos de integración económica han presionado la acreditación, sobre la calidad de los profesionales formados en las universidades y que los cambios fundamentales en la educación superior en temas legales están orientadas principalmente a: i) aspectos de evaluación y acreditación, ii) la promoción de la coordinación hacia lo privado y no a lo universitario, y iii) a la libertad de las instituciones públicas sobre el ingreso y aranceles para los estudiantes.

Martínez, Tobón y Romero (2017) dicen que la acreditación no es el fin último sino, un medio para transformar las prácticas educativas. En Latinoamérica, por lo general los indicadores no contemplan la participación de todos los actores involucrados en la cultura de la calidad en el sector educativo, sino por un especialista o equipo de especialistas.

Por tanto, es casi imposible que exista calidad educativa en las aulas de clase de la región, cuando los docentes continúan educando sociedades feudales o industriales, en vez de sociedades de conocimiento, porque son parte fundamental del sistema y están al margen del proceso de acreditación y evaluación (Gómez, Zamora y Torres, 2014 y Morales y Cáceres, 2017). En otras palabras certifican o estandarizan el contenido pero no promocionan la generación de nuevo conocimiento.

El Informe del CINDA³⁸ de 2007 menciona que cada país iberoamericano ha venido trabajando en su propio sistema o modalidades de evaluación y acreditación de las instituciones y programas en función a su legislación y prácticas académicas (Lemaitre, 2017). Los procesos de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe deberían crear una cultura de la evaluación, autónoma, pertinente y eficiente, incorporando a especialistas extranjeros de reconocida valía a los procesos de acreditación en el marco de las normas nacionales y no sólo por los indicadores de las agencias extranjeras de acreditación (López Segrera, 2018).

Lemaitre (2017) señala que en la región existe una gran diversidad de mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior, las cuales sirven como base para múltiples aprendizajes y de intercambio como, por ejemplo, desarrollar actividades de calidad orientadas a la autorización de funcionamiento de carreras o de instituciones con garantía pública de calidad o acreditación. En Argentina lo realiza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)³⁹, en Chile con varios actores con el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y agencias privadas autorizadas por el CNA para la acreditación de las carreras de pregrado.

Por lo general todos los procesos de aseguramiento de la calidad en la región son iniciativas del Estado “...(Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, República Dominicana, Uruguay Ecuador); públicas, pero autónomas (Colombia, Chile, Perú); privadas (Chile, Panamá); o vinculados a las universidades (Bolivia, Costa

³⁸ Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino.

³⁹ Organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación.

Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay)...” (Lemaitre, 2017, p.12-13), aun y cuando los organismos a cargo responden a diferentes modelos, presentan el denominador común que es el control muy prescriptivo y supervisor. Algunos países evalúan programas de posgrado para asegurar la formación prestada e incluso realizan exámenes de egreso a sus estudiantes; en Argentina y Colombia se concentran en las especializaciones y en las maestrías; mientras que en Chile sólo en los programas de maestría y doctorado (Lemaitre, 2017).

En Argentina, Chile y México los organismos acreditadores son responsables de las evaluación y acreditación. En Argentina solo se centran en la evaluación institucional, mientras que en Chile y México se evalúan las acreditaciones de carreras y programas de pregrado (Lemaitre, 2017).

A nivel latinoamericano se encuentran sistemas de acreditación y evaluación de la calidad como el sistema ARCU-SUR⁴⁰, desarrollado en el marco del Mercado Común (MERCOSUR), que define los perfiles de egreso y criterios de calidad para un conjunto de carreras, con el objeto de validar los títulos de la región y fomentar la movilidad estudiantil y laboral. Aunque no se ha avanzado significativamente en el reconocimiento de títulos, ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de criterios de calidad equivalentes entre Bolivia, Paraguay y Uruguay (Lemaitre, 2017).

⁴⁰ De acuerdo con el espacio educativo del MERCOSUR, el ARCU-SUR es un mecanismo permanente de acreditación regional cuyo objetivo es dar garantía pública en la región de los países miembros de Sur América a nivel académico y científico de los recursos, que se define a través de criterios regionales elaborados por comisiones consultivas en coordinación de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación.

En Centroamérica desde 1998 se conformó el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES)⁴¹, el cual surgió como iniciativa para instalar los procesos de Aseguramiento de la Evaluación y Acreditación al igual que el Foro Centroamericano para la Acreditación de la Educación Superior como espacio de discusión y debate reuniendo a las universidades públicas y privadas, asociaciones profesionales y representantes de los gobiernos de los siete países centroamericanos; creando el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) (Lemaitre, 2017).

Según Calderón (2011) el SICEVAES desde el inicio se ha enfocado en la evaluación y acreditación, principalmente en: i) el desarrollo de la evaluación de la calidad para la mejora continua en las 19 universidades acreditadas en el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), ii) la armonización y la movilidad académica, y iii) la internacionalización de la educación superior centroamericana (Calderón, 2011, p.87). En Honduras, la UNAH, UPNFM y la UNA son miembros del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES/CSUCA) de acuerdo con Calderón (2011).

Las Normas Académicas de Educación Superior de Honduras establecen la calidad como uno de los principios principales del Sistema de Educación Superior, “...pero a la fecha no sea avanzado de manera sustantiva en el desarrollo de dicho principio en el ser y hacer de las IES hondureñas.” (Calderón, 2011, p.87).

⁴¹ Estos sistemas de acreditaciones regionales y nacionales en Latinoamérica son producto de “...los procesos de integración económica están presionando hacia la creación de acreditación, que garantice la información sobre la calidad de los profesionales formados en las IES.” (Martín, 2018, p.39).

El Consejo de Educación Superior que comprende las universidades públicas y privadas del país creó el Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES) en noviembre de 2010, el cual está organizado y funciona con un enfoque de gestión técnica, administrativa y financiera descentralizada para asegurar el cumplimiento de sus objetivos y propósito, la objetividad de su desempeño y al margen de cualquier injerencia en sus resoluciones (Calderón, 2011).

López Segrera (2018) con respecto a los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad sugiere que estos, deben superar los problemas de inequidad, el formalismo y la burocratización de los procesos de evaluación y acreditación, el mimetismo de las universidades de clase mundial, combatir la corrupción académica, la acreditación internacional, innovar en lo local, nacional y mundial desde el estado del arte del conocimiento global para solucionar los distintos problemas particulares de las comunidades y las sociedades que están a expensas del escenario de los problemas sistema-mundo que prevalezcan.

Según QS World University Rankings (2019), a nivel Centroamericano en el año 2019 la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional de Costa Rica, el Tecnológico de Costa Rica, la Universidad del Valle de Guatemala, la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Universidad Tecnológica de El Salvador (UTEC), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua se encuentran en las posiciones 19, 54, 62, 139, en el rango 181-190, en el rango 201-250 y en el rango 251-300, respectivamente.

En términos de este ranking, es insólito y muy preocupante, que la UNAH⁴² está en el primer lugar a nivel nacional entre las posiciones 191 y 200, aun y cuando retrocedió 20 puntos (antes en el puesto 171) con respecto al año 2018. Esto significa que la educación superior a nivel nacional se va deteriorando no sólo en el sector público, sino también en el privado, lo cual está cobrando factura en la investigación científica, en la producción nacional, así como en el mejoramiento de la calidad de vida de la fuerza laboral con título universitario en términos de productividad y salarios.

Lo anterior se constata con el LatAm University Ranking del QS Latin American Rankings, que muestra además que el resultado de investigación de la UNAH es pobre según presenta la página Web para el año 2017, en la cual está posicionada entre las 171-180 mejores universidades de la región, en el año 2018 entre las 191-200 y para el año 2019 entre las 251-300 al mismo nivel de la universidad privada UNITEC que se fundó en el año 1986, lo que significa que la calidad educativa de la máxima casa de estudios está empeorando, la UPNFM para el 2019 se encuentra en la posición 351, al igual que la UTH.

⁴² La UNAH está por encima de la Universidad San Carlos de Guatemala con la posición 201 y la mejor universidad de la región es la Pontificia Universidad Católica de Chile. En Honduras, el segundo lugar está la UNITEC y en el tercero la UPNFM.

Figura 2

Ranking 2019 Universidad Nacional Autónoma de Honduras

LatAm University Rankings del QS World University Rankings 2019

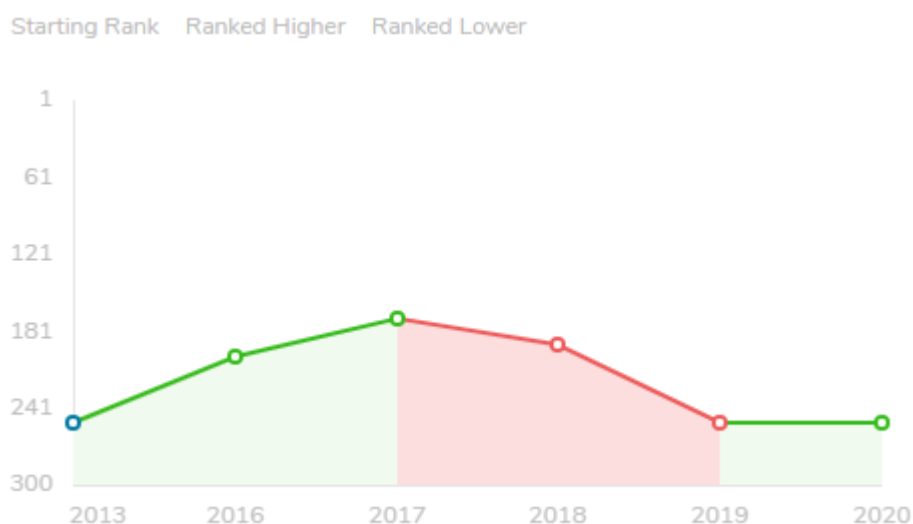


Figura 3

Figura 4

Fuente: QS Top Universities. Recuperad de

<https://www.topuniversities.com/universities/universidad-nacional-autonoma-de-honduras-unah>

3.16 Extensión Universitaria o Vinculación Universidad-Sociedad como componente de la gobernanza universitaria

Saltos, Odriozola y Ortiz (2018) realizan una descripción histórica de la relación de la universidad y empresa, señalando que a finales del siglo XVIII ambos actores estaban aislados y que la universidad estaba orientado al humanismo con fuerte influencia de la iglesia y la nobleza, mientras el sector productivo dependía de agricultura y artesanía y se caracterizaba por grupos gremiales; y es hasta 1873 que por primera vez aparece el termino de extensión educativa en la universidad de Cambridge

relacionada a una innovación educativa para enseñar y a brindar formación universitaria en los lugares que trabajaban y vivían las personas. (Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018)

En América Latina, este concepto surge de la Reforma de Córdoba en 1918 como consecuencia de la marcada separación e indiferencia de la universidad con respecto con los problemas sociales (Torres y Sánchez, 2014 y Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018). Saltos, Odriozola y Ortiz (2018) luego se remontan a la Cumbre de la Tierra en Estocolmo señalando un periodo en el desarrollo de extensión universitaria y de todos los actores de desarrollo social. En México, en el año 1989, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México (ANUIES), en su VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General realizaron declaraciones para vincular las universidades con el sector productivo que incluían establecimientos de programas nacionales y regionales, pasantías de estudiantes en el sector privado y público (gobierno federal y estatal), investigaciones, estancias de profesores en empresas, creación de centros de desarrollo tecnológico y laboratorios industriales, entre otras iniciativas (Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018).

Torres y Sánchez (2014) dicen que el concepto de extensión universitaria se ha ido asociando a la democratización de las sociedades, "...a la masificación y a nuevas formas de expresión de la extensión que incorporan la innovación, la inclusión social o la internacionalización." (p.88).

Sin embargo, este concepto de extensión tiene limitantes para establecer convenios de cooperación recíproca con la empresa privada o actores de la sociedad civil para generar innovación, mediante compromisos formales porque es unidireccional. El principal obstáculo que enfrentan las universidades es el compromiso

de los distintos beneficiarios o comunidades, principalmente sobre factores como la cultura, la educación previa, la idiosincrasia y la resistencia al cambio al ser un proyecto académico voluntario que no representa ningún costo, por lo general, para los beneficiarios.

El decreto 80 de 1980 de Colombia la define como “Extensión Universitaria: Función que tiene como misión satisfacer necesidades de la sociedad a través de actividades de extensión científica y cultural destinadas a la difusión de los conocimientos y la elevación espiritual de la sociedad.” (Torres y Sánchez, 2014, p.90).

La Ley 30 de Educación Superior de Colombia la define como “...difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como a las actividades de servicio tendientes a procurar bienestar general de la comunidad...” (Torres y Sánchez 2014, p.91).

Un problema que puede presentar la extensión al ser programas unidireccionales es que los programas académicos de difusión no sean relevantes para los beneficiarios y las universidades, los ejecuten a efecto de cumplir con la Ley, sus estatutos o por moda del mercado como estrategia de posicionamiento y diferenciación (marketing), pero no miden su impacto y efectividad (costos y objetivos del programa). Autores como Wee y Monarca (2019) critican la extensión universitaria porque parece la mera vinculación con la sociedad y la entrega de bienes y servicios, sin ninguna reflexión sobre el significado o impacto de las acciones universitarias.

La enseñanza universitaria no sólo contempla enseñar a los estudiantes, sino también transmitir conocimiento a la sociedad, por medio de lo carreras de pregrado o

programas de posgrado que podrían ayudar al estudiante a recorrer ese camino en el mundo laboral (prácticas profesionales o servicios sociales).

La participación de las empresas, organizacionales sociales, estudiantes, profesores y otros actores reconfigurarían ampliando y fortaleciendo parcialmente la gobernanza universitaria en lo que respecta a la extensión o vinculación universitaria, porque participarían en la definición de sus demandas o necesidades en un convenio entre las partes, así como en la retroalimentación de los servicios ofrecidos y recibidos por los estudiantes o profesores a los demás actores de la gobernanza.

En Ecuador, la vinculación universidad-sociedad ha sido un tema de bastante estudio en la última década, con el propósito de visualizar ¿Cómo debería ser la relación de la universidad ecuatoriana y la sociedad? Por tanto, el Consejo de Educación Superior, ha realizado varios análisis de los tipos de vinculación entre la universidad y la sociedad, como parte de su misión, donde el sector productivo salga beneficiado por la interacción de esta trilogía.

En Ecuador, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior define la vinculación como “... “interacción de la institución con los demás componentes de la sociedad, para mutuo beneficio en el avance del conocimiento, la formación de recursos humanos y la solución de problemas específicos en función del desarrollo” (CONEA, 2009)” (Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018, p.128). Según la revisión de la literatura de Saltos, Odriozola y Ortiz (2018) los autores con cierta similitud a la definición del CONEA son Maldonado y Gould (1994), Gould (2002), Alcántar y Arcos (2004), CONEA (2009), Alvarado-Borrego (2009), Chang-Castillo (2010), Serrano – Sánchez (2013).

Un hito importante que debe considerarse por parte de la universidad en la aplicación de la extensión empresarial y social es que la tecnología está avanzando cada vez más rápido que la ciencia y que el conocimiento está evolucionando a tasas muy aceleradas. Por tanto, debe fortalecerse la capacidad de resiliencia de la universidad a investigar y desarrollar conocimiento y tecnología innovadora fuera de la que dicta los currículos universitarios rígidos, para evaluar a sus estudiantes y poder resolver problemas reales, por ejemplo, Ibarra (1994) analizó los resultados heterogéneos de los procesos de evaluación del desempeño docente y de diferenciación entre las universidades y los académicos, demostrando que subyace el mito⁴³ de objetividad aun con métodos cuantitativos validados, el cual despliega las diferentes medidas disciplinarias en las universidades que impacta en la jerarquización y la forma de organización universitaria.

Para esto, los sistemas de educación superior de los países deben tender a la flexibilización de las normativas de los currículos incorporando la participación de nuevos actores dentro de su gobernanza, tanto actores empresariales como sociales. El reto es cambiar del paradigma escolástico al constructivista en la universidad donde el conocimiento debe ser desarrollado a la medida de la organización empresarial o social, en otras palabras, generar conocimiento útil.

En el caso de crear convenios de cooperación recíproca desde la arista de la extensión universitaria hacia los sectores empresarial y social, debe considerarse que la autonomía universitaria juega un papel muy importante en definir y evaluar los criterios

⁴³ Buendía (2014) dice que, los procesos de evaluación y acreditación de programas académicos son mitos racionalizados.

del tipo organizaciones⁴⁴ con los que va a realizar y formalizar compromisos, en otras palabras, sub-gobernanzas temporales para el bien de la sociedad en general.

3.17 La responsabilidad social universitaria como componente de la gobernanza universitaria

Desde la perspectiva de una gobernanza universitaria efectiva, la responsabilidad social universitaria es una oportunidad para llegar acuerdos y consenso de actores como internos externos para la legitimización de acciones, al aumentar la cohesión social voluntaria de la comunidad académica (estudiantes, personal administrativo, sindicatos, asociaciones gremiales, directivos y docentes) y de la sociedad en general (empresas y sociedad civil), mediante la promoción y fortalecimiento de los valores de la solidaridad, desarrollo equitativo y sostenible y del capital social (Torres y Sánchez, 2014).

En suma, “La RSE es un proceso continuo y a largo plazo guiado por valores organizacionales y personales. Se preocupa por las personas (como partes interesadas), el medio ambiente y las políticas organizacionales, y está influenciado por preocupaciones políticas.” (Stanislavská, Kvasnička, Kuralová y Margarisová, 2014, p.95)⁴⁵.

Saltos, Odriozola y Ortiz (2018) señalan que:

La UNESCO ha empezado a replantear de manera más potente este tema, enfatizando en la noción de “responsabilidad social” de las instituciones de

⁴⁴ Por ejemplo, puede ser que no se genere desarrollo social apoyando las industrias de la madera, tabaco y alcohol, entre otros sectores perjudiciales contra el ambiente y la salud humana.

⁴⁵ “*CSR is a continuous and long-term process guided by organisational and personal values. It is concerned with people (as stakeholders), the environment and organisational policies, and is influenced by political concerns*” (Stanislavská, Kvasnička, Kuralová y Margarisová, 2014, p.95).

educación superior y, sobre todo, en el concepto de “pertinencia social de la educación”. Se trata de la exigencia de una sociedad que participe más activamente en las tareas de la universidad y, a su vez, de una universidad con mayores responsabilidades para con esta (UNESCO, 2009). (p.126).

También, estas autoras resaltan que en la Conferencia Ministerial de Bucarest en el 2012 y en la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI está explícito que las universidades juegan un papel importante para promover el desarrollo económico. Además, mencionan que las universidades deben ser responsables de los impactos sociales y del medio ambiente a lo interno y a lo externo de la institución (Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018, Vallaeys, 2008⁴⁶ y Vallaeys, 2014); y con respecto a lo académico deben medir los impactos educativos y cognitivos producto de la docencia e investigación. Vallaeys (2008) dice que para medir estos impactos se puede utilizar “la norma SA 8000 por ejemplo, o el Balance social.”(p.6).

Licandro y Yepes (2018) dicen que las universidades han desarrollado teoría y metodologías para la aplicación de la responsabilidad social universitaria, observándose dos conceptos y aplicaciones diferentes en Iberoamérica, el primero originado en América, el cual se centra en el trabajo con la comunidad y la formación de conciencia ciudadana sobre los problemas socioeconómicos de los países, mientras el segundo esta línea con los modelos empresariales con reporte a la sociedad.

En América Latina, este concepto se desarrolló en el primer lustro de este siglo “con el trabajo colectivo de una red de universidades chilenas denominada Universidad

⁴⁶ “...La universidad no podrá escapar de este doloroso autoexamen, si tiene que ser responsable de sí misma y de su impacto social en nuestro frágil entorno latinoamericano...” (Vallaeys, 2008) (p.12)

Construye País (UCP) y con el aporte del programa Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RUEDS), impulsada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).” (p.28).

El BID basó su aporte en varios documentos elaborados por Vallaes y Carrizo (2006), quienes propusieron el concepto de RSU antes de que se publicara la guía ISO 26000, luego, países como Colombia y Perú registraron progreso con respecto al concepto, pero la Red AUSJAL (red de universidades latinoamericanas gestionadas por los padres jesuitas) presentaron el documento *“Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL”*, el cual es más complejo y está basado en los anteriores, en el de la UCP y en el de la RUEDS. Este documento está centrado en 3 funciones básicas de la universidad que están encaminadas a promover la justicia, la solidaridad y la equidad social (Licandro y Yepes, 2018).

Para Licandro y Yepes (2018) el concepto de RSU predominante en la región latinoamericana está basado en los documentos de UCP y RUEDS, los cuales consideran a la educación superior como un bien común, y esta a su vez, debe estar orientada al bien común, sin embargo, este concepto corre un cierto peligro de que quede plasmado en una legislación como en el caso de Perú, Brasil y España (Martí-Noguera, Calderón y Fernández-Godenzi, 2018), en vez de que sea voluntario (componente central del concepto Responsabilidad Social Organizacional).

Establecer este concepto en una legislación puede limitar su capacidad de contribución al desarrollo de modelos de gobernanzas universitaria en línea con el bien común. Para Licandro y Yepes (2018) “Todo lo incluido en la legislación bajo el rótulo de RSU deja automáticamente de considerarse RSU, para pasar a formar parte del

cuerpo de normas que impone la sociedad a la universidad.” (Licandro y Yepes, 2018, p.30).

Pero, considerar que no es RSU, toda legislación que la contenga porque debe ser voluntaria como dice la guía ISO 26000, según Licandro y Yepes (2018) es erróneo, porque dependiendo de la idiosincrasia y cultura de los países, es necesario darle fuerza mediante legislación específica, para que se pueda empoderar a otros actores de la gobernanza universitaria con respecto a la rendición de cuentas interna y externa y más cuando las universidades son monopolios estatales. En general, este concepto de RSU parece más que una moda o estrategia de marketing para posicionarse en el mercado y atraer más estudiantes y financiar la educación superior.

En ese sentido, Boix, Boluda & López (2019) mencionan que las universidades pueden identificar sus potenciales clientes de: el gobierno, los académicos y los consumidores actuales quienes representan a la sociedad en general (los estudiantes, sus familias, empleados, entre otros). Implícitamente este estudio demuestra que el marketing en las universidades se está volviendo más importante que las funciones de la universidad, en el cual el marketing en lugar de contribuir al desarrollo de sociedad mediante la generación de conocimiento está orientado a atraer a la sociedad para maximizar las utilidades de la universidad.

La exigencia de Vallaey (2014) que, desde una visión holística, la RSU, articule las diversas partes de la institución, para promover proyectos hacia la sociedad, requiere de la construcción de una metodología particular, para evaluarla y rendir cuentas a lo interno y externo de la universidad. Asimismo, esta visión holística puede desencadenar

en ineficiencias en la ejecución de recursos financieros por la falta de priorización de proyectos de alto impacto para llevar a cabo en la sociedad. (Licandro y Yepes, 2018)

La guía ISO26000, de la cual se deriva la Responsabilidad Social Organizacional (RSO) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) promueve cambios a las formas actuales de gobernanzas, los cuales son presentados por Licandro y Yepes (2018), entre ellos están la incorporación de principios de ética, transparencia y rendición de cuentas, incluyendo los intereses futuros de los *stakeholders*, sin embargo, estos cambios carecen de sustento teórico y práctico y no consideran las dinámicas de los distintos contextos, limitando a las instituciones a una forma estándar de organización o autodeterminación de la gobernanza establecida en una guía. En otras palabras, esta norma no responde a las problemáticas particulares de cada universidad, y toma por sentado que, por solo su aplicación, se resolverán los males que las aquejan.

Es importante resaltar que todo cambio institucional como la implementación de un modelo de gobernanza como la Responsabilidad Social Organizacional (RSO) o RSU, en este caso, afectan a los actores de la gobernanza universitaria en los relativo a “intereses particulares, supone dificultades operativas y cambios culturales profundos para estas instituciones” (Licandro y Yepes, 2018, p.27). Por lo que siempre se presentaran consensos y disensos de forma permanente, por tanto, la habilidad de liderazgo se vuelve una capacidad crucial para comprometer y concientizar a los actores en esta causa.

Un problema frecuente de estos modelos de gobernanza como la guía ISO 26000 o la Responsabilidad Social Universitaria es que sólo son iniciativas que muchas veces terminan como simples intenciones porque además de la falta de financiamiento y de

legitimización en las decisiones, les falta un marco regulatorio de políticas públicas fuertes a nivel supra, macro, meso y micro que refuercen su implementación. Esto es debido en parte al origen de la RSU, que se deriva de la Responsabilidad Social Empresarial.

En otras palabras, se extrapoló del ámbito empresarial al ámbito educativo público, los cuales tienen dos enfoques diferentes, uno orientado al mercado (posicionamiento, diferenciación y marketing) y el otro a la "sociedad". En ese sentido, la responsabilidad social en las universidades puede conllevar a limitar la construcción o descubrimiento de nuevos conocimientos por preocuparse en cumplir sus compromisos éticos y morales de forma unidireccional con la sociedad, dirigiendo más recursos limitados a este menester (nuevos modelos de gestión interna y actividades académicas externas de forma voluntarias).

Es importante mencionar que, en la implementación de estos cambios surgirán problemas derivados de "...las resistencias culturales al cambio y a la pérdida de posiciones de poder seguramente serán muy elevadas, aún en modelos de gobernanza universitaria en los que existen mecanismos de cogestión de académicos, estudiantes y egresados..." (Licandro y Yepes, 2018, p.27).

Sánchez-Hernández y Mainardes (2016) afirman que, las universidades con respecto a las cosas filantrópicas adicionales deben "...cambiar sus estrategias y realmente construir un enfoque responsable en sus actividades de gestión y también en sus programas de educación e investigación". (Sánchez-Hernández y Mainardes, 2016, p.151).

Costa y Menichini (2013) y Stanislavská, Kvasnička, Kuralová y Margarisová (2014) mencionan que el impacto negativo por la falta de responsabilidad social de cualquier universidad en los *stakeholders* internos y externos es, por ejemplo, que existen organizaciones que se presentan a sí mismas como socialmente responsables, pero algunas no lo son, por lo cual esto puede representar distintos daños a los *stakeholders* al no recibir la respuesta esperada por parte de la universidad.

Licandro y Yepes (2018) expresan que la condición necesaria para desarrollar la RSU proviene de los Estados "...en crear estímulos y generar condiciones que favorezcan la incorporación voluntaria de la RSU" (p.30). Por ejemplo, crear acreditaciones de títulos que incorporen estándares de RSU, así como direccionar fondos de acuerdo con los resultados de las demás universidades, entre otros.

Ramos-Monge, Llinàs Audet, y Barrena Martínez (2019) y Larrán & Andrades Peña (2015) afirman que el logro de una estrategia exitosa de responsabilidad social necesita el compromiso y la satisfacción de todas las partes interesadas inmersas en acciones corporativas. Como el objetivo de la responsabilidad social es responder oportunamente a todos los actores involucrados en la actividad universitaria, aquellos que participan en el trabajo de IES y aquellos que están influenciados por esta tarea.

Sin embargo, diversos actores pueden sufrir daños graves cuando la responsabilidad social es entendida en un sentido más amplio, por lo que en teoría las partes interesadas puede considerarse como una teoría de la responsabilidad social, la cual propone un marco normativo con referencia a la responsabilidad (Melé, 2008 y Stanislavská, Kvasnička, Kuralová y Margarisová, 2014).

En suma, la diferencia entre extensión y responsabilidad social universitaria es que la segunda tiene un espectro más amplio de acción, incluir e implementar principios y valores éticos y morales dentro de la gestión universitaria que son la guía del comportamiento a lo interno y lo externo de la universidad, por ejemplo, según Torres y Sánchez (2014) el Proyecto Construye País a lo interno, se encuentran el respeto de la dignidad de la persona, libertad, ciudadanía, democracia y participación, sostenibilidad y solidaridad para la convivencia, bien común y equidad social, desarrollo sostenible y medio ambiente, aceptación y aprecio a la diversidad, mientras a lo externo, están la interdependencia, interdisciplinariedad, compromiso con la verdad, integridad y excelencia.

El éxito de la extensión, proyección social, responsabilidad social universitaria o de los modelos de triple o cuádruple (tetra) hélices dependerán de las capacidades y habilidades de liderazgo de los actores del gobierno universitario (Eckel, 2017, Hapsah Syed Hasan Shahabudin, 2017, Fossati, Ganga y Jung, 2017 y, Ganga-Contreras y Viancos, 2018), así como de la claridad de las normas, papeles asignación óptima de recursos y visión de los impactos en lo local o global de forma estratégica y no administrativa de sólo a lo interno y unidireccional. (Eckel, 2017, Hapsah Syed Hasan Shahabudin, 2017, Wang, Cheng y Cai Liu, 2012, Salmi y Cai Liu 2011, Torres y Sánchez, 2014, Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018, Leydesdorff e Ivanova, 2016 y Pique, Berbegal-Mirabent y Etzkowitz, 2018).

Esta visión de los impactos está en línea con el marco europeo TEFCE (Benneworth, Culum, Farnell, Kaiser, Seeber, Šćukanec, Vossensteyn y Westerheijden, 2018) que depende de definir a ¿Cuáles beneficiarios atender?, así como preguntarse

¿Cuál será el impacto transformacional de los programas o proyectos de la universidad en las distintas comunidades?

Estos beneficios sociales surgen porque las universidades comprenden actividades de conocimiento, las actividades de conocimiento son llevadas a cabo por personas en comunidades, las personas son creativas y sociales, por lo que las personas en comunidades de conocimiento universitarias pueden involucrar creativamente a extraños en sus actividades básicas de conocimiento. Algo de esto puede ocurrir a pesar o sin la política o intervención de la universidad. (Benneworth, 2018, p.23).

3.18 Modelos de innovación como base para la configuración la gobernanza universitaria

Los modelos o sistemas de innovación en los países desarrollados dependen del tipo de modelo de economía adoptado, por ejemplo, *el sistema de innovación abierta* depende de las políticas económicas industriales, mientras que *el sistema de innovación triple o tetra hélice* se basa en el modelo de economía basado en el conocimiento.

Para Kerry y Danson (2016) “existe un traslape teórico considerable entre la literatura de la Triple Hélice y los sistemas de innovación abierta” (p.67)⁴⁷ porque las organizaciones intermedias como *brokers* en el modelo de Triple Hélice, forjan relaciones entre universidades, la industria y el gobierno mediante esquemas de compromisos y colaboración, lo que es sinónimo con el modelo de innovación abierta (Kerry y Danson, 2016 y Nakwa y Zawdie, 2012).

⁴⁷ “*there is a considerable theoretical overlap between literature on the Triple Helix model/systems and literature on open innovation.*”(Kerry y Danson, 2016,p.67)

Kerry y Danson (2016) argumentan que el flujo de investigación de los sistemas de innovación regional y la transmisión de Triple Hélice se basa en la innovación abierta pensando, que estos conceptos necesitan ser explorados cohesivamente. También, dicen que en la literatura actual hay una falta de discusión sobre cómo estos conceptos están teóricamente relacionados y entrelazados. Además, la innovación abierta, la Triple Hélice y los sistemas regionales de innovación juegan un papel combinado e igualitario para impulsar el crecimiento económico, por tanto, necesita mayor consideración.

Por tanto, numerosos estudios se han realizado al respecto, Leydesdorff, Perevodchikov y Uvarov (2015) midieron la sinergia de los sistemas de innovación regional, provincial y nacional de Rusia, debido a que después de la disolución de la ex Unión Soviética, los sistemas de innovación de Rusia estaban dispersos en un país vasto de recursos, principalmente del petróleo, donde se pretende pasar de un país dependiente de los recursos (basado en los recursos) a un país basado en el conocimiento y coordinado más a nivel nacional.

El estudio de sinergia de Leydesdorff, Perevodchikov y Uvarov (2015) se basó en el análisis de correlaciones de las 3 dimensiones de empresas, universidad y gobierno en consonancia con los programas del gobierno de:

..fomentar activamente el desarrollo de parques científicos y tecnológicos, oficinas de transferencia de tecnología, centros de innovación, programas derivados, etc. Se establecieron centros de incubación de tecnología dentro de las universidades locales, y sus capacidad empresarial y capacidad de generar, gestionar, y

promovió la creación de nuevas empresas. (Leydesdorff, Perevodchikov y Uvarov, 2015, p.1229).⁴⁸

Strand, Ivanova y Leydesdorff, L (2017) replicaron el mismo estudio de sinergia de Rusia en el sistema de innovación de Noruega y una de sus principales conclusiones es que los condados con sinergias dominadas por la tecnología y fuertes instituciones de conocimiento tienen un mayor nivel de redes internacionales de coinventores. La composición de los sistemas de innovación en noruega comprende redes de coinventores nacionales e internacionales las cuales promueven patentes nacionales e internacionales.

Estas mismas acciones del gobierno ruso y noruego de promover la ciencia y tecnología, las ha tomado el gobierno del Reino Unido mediante el establecimiento de centros de innovación y tecnologías, las cuales son denotadas como centros intermedios entre la universidad, la industria y el gobierno, las cuales cuentan con la estructura materializar la investigación en comercialización (Kerry y Danson, 2016).

3.19 Modelo de Sábato y otros modelos del siglo XX y XXI en América Latina

Según, Saltos, Odriozola y Ortiz (2018) mencionan que, en América Latina en la primera mitad del siglo pasado, se puede identificar que el modelo de desarrollo del Triángulo de Sábato es muy similar al modelo de triple hélice con la diferencia que el gobierno se encargaba de coordinar la universidad con la industria. En esa época los

⁴⁸ *The government actively encourages the development of science and technology parks, technology transfer offices, innovation centers, spin-off programs, etc. Technology incubation centers were set up within local universities, and their entrepreneurial capacity and ability to generate, manage, and promote start-ups was encouraged.* (Leydesdorff, Perevodchikov y Uvarov, 2015, p.1229).

gobiernos latinoamericanos participaban activamente en varias industrias porque eran dueños de estos (monopolios estatales).

Sin embargo, debido a la alta politización, falta de personal profesionalizado y baja inversión en investigación y desarrollo, entre otros factores, este modelo fracasó, debido a que estaba orientado a crecer sin considerar el mercado, porque el gobierno, planificaba el qué, cómo y cuándo sobre la producción.

Salto, Odriozola y Ortiz (2018) señalan que:

De acuerdo con lo planteado por Sábato y Botana (1968), los modelos de vinculación UEG aparecen como una política que permite a los países latinoamericanos desarrollar una capacidad técnica y científica, basada en identificar a los actores que harán posible la inserción de la ciencia y tecnología en el desarrollo, resultado de la coordinación del gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica (p.129-130).

Otro modelo que presentan Salto, Odriozola y Ortiz (2018) es el de los sistemas de innovación planteado en los sistemas nacionales de innovación con el propósito de promover la innovación, mediante las dinámicas interacciones (oferta de recursos, conocimiento, tecnología y demanda de soluciones empresariales y sociales) entre los diferentes agentes institucionales por medio de vínculos, redes y sistemas de información, incentivos, aprendizaje continuo, uso de nuevas tecnologías, entre otros para poder competir dentro del contexto de la globalización. “Estos sistemas tienen en cuenta el carácter evolutivo y dinámico de la innovación y, por ello la conciben como procesos acumulativos, interactivos y sociales, inciertos e institucionales ...” (Salto, Odriozola y Ortiz, 2018, p.130).

Salto, Odriozola y Ortiz (2018) presentan también el Modelo de Gestión para la vinculación universidad- empresa-estado a través del uso de TICs, donde todas las relaciones se realizan mediante un sitio Web. La ventaja de este modelo es compartir información rápida y oportuna entre las instituciones vinculadas. Este modelo se organiza en 3 etapas, la primera es identificar los proyectos requeridos por la PYMES, segundo, el nombramiento de docentes y estudiantes participantes en la ejecución del proyecto y tercero contempla la verificación y control junto con los representantes de las empresas.

En suma, todos estos modelos pueden funcionar en diferentes contextos, pero deben contar con un marco regulatorio macro que pasa por modificar las constituciones políticas de los países, a nivel meso, reformando políticas industriales, económicas, impositivas y de educación superior y a nivel de microempresas y familias beneficiarias. Todas estas modificaciones o reformas deben ser congruentes con el modelo político económico y con las idiosincrasias de la población de cada uno de los países.

3.20 Modelo triple hélice y modelo de cuádruple o tetra hélice

Salto, Odriozola y Ortiz (2018) presentan el modelo de la triple hélice y tetra hélice de Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff. Tanto, en la triple hélice como en la tetra hélice, la vinculación universidad- empresa y gobierno o sociedad civil (Leydesdorff, 2012), la universidad es el centro de las actividades de investigación y desarrollo en función de las necesidades y demandas del sector privado y donde el papel del gobierno es gestionar políticas públicas que dinamicen las interacciones de la universidad y del sector productivo para promover desarrollo económico.

Existen 3 derivaciones de este modelo y es la triple hélice I (el gobierno es coordinador de la vinculación (Sábato y Botana, 1968), II (se respeta la autonomía institucional de cada actor) y el III (la universidad es el centro generador de la investigación).

Un denominador común entre el modelo de triple hélice y la tetra hélice es que las universidades deben contar "...una disposición de apertura al diagnóstico y evaluación de terceros, y hace de la transparencia y la colaboración los valores centrales con los que poder identificar la manera en la que decide asumir responsablemente su compromiso con la sociedad." (Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018, p.133). Esto genera sub-gobernanzas con respecto a cada proyecto de extensión empresarial o social de cada universidad y sector involucrado.

La diferencia entre el modelo de triple hélice y la tetra hélice, es que este último contempla la participación de la sociedad civil como protagonista en los procesos de desarrollo (Chang-Castillo,2010). Asimismo, ambos modelos de desarrollo presentan inconvenientes y complejidades en su implementación en cualquier país, según Soto Vázquez, 2006, esto puede ser debido a que la legislación económica y académica universitaria, así como la cultura nacional no permita que estas nuevas relaciones de corresponsabilidad y compromisos entre el sector privado y las universidades creen sinergias.

Estos inconvenientes o complejidades pueden ser producto de la percepción de estas nuevas relaciones como amenazas a la gobernanza y la autonomía universitaria por un lado, y por otro lado, al debilitamiento institucional de la universidad, como una institución sometida a los intereses de otros actores de la sociedad y con falta de

independencia académica para contribuir a solventar los problemas económicos y sociales (Saltos, Odriozola y Ortiz, 2018).

Ambos modelos están fundamentados en una sociedad basada en el conocimiento, la cual llama la atención sobre los emergentes mecanismos de coordinación de la producción de conocimiento organizada en una economía basada en el conocimiento (Leydesdorff, 2006, Leydesdorff, 2012, Whitley, 1999 y Leydesdorff e Ivanova, 2016). En una economía basada en el conocimiento la producción del conocimiento es el tercer mecanismo de coordinación entre los mercados e instituciones políticas.

“Sin embargo, la generación de “Riqueza desde el conocimiento” o “conocimiento desde la riqueza” requiere una mediación basada en el conocimiento por parte de gestión o intervención del gobierno para cambiar las condiciones institucionales.” (Leydesdorff e Ivanova, 2016, p.3). Hancock (2019) afirma “que tal vez, la implicación más significativa de la economía basada en el conocimiento es que las expectativas de que las barreras entre la universidad, gobierno e industria se reducirán.”(p.35).⁴⁹

3.21 Modelo de Innovaciones Abiertas

El modelo innovaciones abiertas (IO) se basa y se desarrolla en función de una política económica o industrial. La economía industrial toma por sentado que los mercados y las instituciones políticas son los dos mecanismos más relevantes de coordinación y selección (Leydesdorff e Ivanova, 2016).

⁴⁹ *Perhaps the most significant implication of the knowledge economy therefore is the expectation that the boundaries between the university, government, and industry will erode”* (Hancock, 2019, p.35)

Leydesdorff e Ivanova (2016) explican que el modelo de innovaciones abiertas (IA) en la empresa ocupa un lugar central en el proceso de innovación, mientras que el modelo de la triple hélice puede ser multicentrista, en el cual las empresas, las universidades y por ejemplo, los gobiernos regionales pueden asumir roles de liderazgo en los ecosistemas de innovación. La transferencia de tecnología juega un papel transversal en cada momento del tiempo, mediante la dinámica de los bucles de retroalimentación, los cuales son producto de las interacciones constantes entre los actores sobre el conocimiento, la demanda y la tecnología.

Estos ciclos o bucles de retroalimentación se pueden convertir en avances que impulsan los ecosistemas de innovación hacia la autoorganización y la generación auto catalítica de nuevas opciones, dejando atrás el conocimiento y las viejas tecnologías, creando nuevos mercados de cliente (demandas) por medio de lo que ellos llaman como generación de opciones u alternativas.

Torres y Frost-González (2015) señalan que el *modelo de innovación abierta resalta la importancia del conocimiento externo para incrementar la capacidad innovadora de las empresas* “en cualquiera de sus distintas actividades -producto, proceso, marketing, organizacionales, sociales, entre otras- y niveles -radical o incremental- así como en las posibilidades de utilizar los canales de marketing propios y externos para llevar sus innovaciones al mercado...” (253). Este énfasis en el conocimiento externo está en contraposición de los tradicionales departamentos I+D, donde todas las ideas se generaban de los miembros internos de la organización.

Una forma de evaluar un sistema de innovación de acuerdo con Leydesdorff e Ivanova (2016) es en función de las opciones que genera, un sistema sin suficientes

opciones es un sistema bloqueado. “La generación de redundancia, el indicador de triple hélice, se puede usar como una medida de opciones no realizadas, pero tecnológicamente factibles dada una configuración histórica.” (p.1). Esta generación de redundancia se deriva de la misma información de las distintas perspectivas de los diferentes mecanismos de coordinación (mercados, políticas, conocimiento). Para estos autores, “el aumento de la redundancia no solo estimula la innovación en un ecosistema al reducir la incertidumbre prevaleciente; también mejora la sinergia y la innovación de un sistema de innovación.” (p.1).

3.22 Comparación de modelos de innovación

El modelo de *Open Innovations* (Chesbrough, 2003) y la *Triple Hélice de la universidad industria-gobierno* (Etzkowitz y Leydesdorff, 1995, Etzkowitz y Leydesdorff, 2000 y Leydesdorff e Ivanova, 2016) parecen que a primera vista tienen mucho en común en términos de sus objetivos establecidos para llevar la innovación industrial más cerca de la I + D pública (Leydesdorff e Ivanova, 2016). Pero, estos modelos difieren en términos de su disciplina antecedentes y objetivos políticos, por ejemplo, Chesbrough (2003) formuló la innovación abierta en un paradigma que asume que las empresas pueden y deben usar ideas externas, así como ideas internas y externas al mercado, ya que las empresas buscan avanzar en su tecnología. En tanto, que el modelo de la triple hélice se enfoca en la infraestructura de conocimiento de las innovaciones provenientes de la relación universidad-industria-gobierno.

Debido a que estos dos modelos de innovación (modelo de innovación abierta y el de triple hélice) son alejados de los modelos lineales, debido a su interacciones y complejidad, es importante considerar que en estos modelos no puede haber

expectativas de que las 3 interacciones o agentes estén en permanente equilibrio (Leydesdorff, 1994; Leydesdorff & Van den Besselaar, 1998 y Leydesdorff e Ivanova, 2016). Por lo que esta condición de “perturbación de los equilibrios tiende a volverse estructural en una economía basada en conocimiento. Por tanto, los supuestos económicos tienen que ser reformulados en esta evolución neo-evolutiva.” (Leydesdorff e Ivanova, 2016, p.4-5)

La generación de opciones es considerada en ambos modelos de innovación, mucho más importante que las realizaciones históricas ("mejores prácticas") para la viabilidad a largo plazo de los sistemas de innovación basados en el conocimiento. En ese sentido, las mejores prácticas, la estandarización de la producción o sistemas de calidad y el benchmarking son las principales limitantes para los modelos de innovación, los cuales epistemológicamente no se basan en la ciencia y en la aplicación de esta en el fenómeno contextual para generar nuevo conocimiento, sino en la técnica pura para controlar resultados (Leydesdorff e Ivanova, 2016).

En el modelo triple hélice, lo público y lo privado, derivado de las interacciones de la vinculación universidad-empresa-gobierno se reconstruye en una economía basada en el conocimiento, mediante condiciones facilitadas por el gobierno para promover la innovación, por ejemplo, en términos de derechos de propiedad intelectual, la ley Bayh-Dole, “lleva la aspiración industrial como una tercera misión al núcleo de la Acuerdos institucionales entre gobiernos federales o nacionales y nacionales o universidades estatales.” (Leydesdorff e Ivanova, 2016, p.3), para permitir en 1980 el financiamiento de las universidades mediante patentes basada en fondos federales (Benneworth, 2018).

En este sentido, bajo el modelo de la triple hélice, tanto el sector público como el privado se ven favorecidos y los efectos en la sociedad tienen un alcance más amplio, mientras que el modelo de innovación abierta es más centrado a la firma o empresa. Por tanto, el modelo de innovaciones abiertas tiene un enfoque reduccionista, mientras que el modelo de la triple hélice es un enfoque más amplio.

La viabilidad, factibilidad y legitimización de la gobernanza a nivel macro de estos modelos de desarrollo están sujetas a la aprobación de reformas de políticas públicas con mayor campo de acción que las universitarias plasmadas como sincera voluntad de contribuir al desarrollo económico, por ejemplo, una visión de país que exprese una política industrial (modelos de innovaciones abiertas) o promueve una sociedad basada en el conocimiento (triple hélice).

A nivel meso, se necesitará de reformas profundas en el sistema de educación superior y en los estatutos de las universidades reorientando su quehacer principal, autonomías, gobernanzas universitarias e incluso de sus modelos de financiamiento. Este tipo de vinculación UEG necesita del compromiso y legitimidad de todos los actores, Estado, Universidad, empresa privada y sociedad, porque las relaciones espontaneas, sin rumbos definidos no tienen sostenibilidad.

3.23 Discusión contemporánea

Actualmente, la gobernanza universitaria es estudiada bajo diferentes aristas, tal como son: i) los modelos propuestos en función a su alcance, administrativo (configuraciones de estructuras o juntas de gobierno) o estratégico (en lo relativo a lo establecido en las políticas públicas o en las tendencias que se aprecian en las universidades en distintas regiones), y modelos exitosos de gobernanza universitaria, ii)

autonomía universitaria en función a la definición de universidad como bien público, privado, mixto y común y reconceptualización de la universidad en función a la cuarta revolución industrial, iii) financiamiento de la educación superior (fondos públicos, privados y mixtos, así como el financiamiento en I+D+i), iv) universidad de clase mundial, movilidad académica, sistemas de acreditación, rankings y publicaciones, y v) vinculación, responsabilidad social universitaria y modelos de innovación.

La discusión contemporánea de la gobernanza universitaria en los países desarrollados se basa en la economía del conocimiento y en las políticas económicas industriales para la generación y promoción de la I+D+i e implementación de Modelos de innovación, la universidad de Clase Mundial y las oficinas de la gobernanza universitaria, la perspectiva estratégica y evaluación de liderazgos de la gobernanza universitaria, el papel de la universidad en la cuarta revolución industrial, los rankings universitarios y publicaciones de alto impacto.

En la revisión de la literatura se identifica que en los países subdesarrollados, los estudios de la gobernanza universitaria se centran en la área administrativa, pero no estratégica, desde varias perspectivas, por ejemplo, la legitimidad de las decisiones basados en la democracia (Arévalo y Sosa 2018, Bianchi y Guarga 2018, Capano y Pritoni 2018), participación y autonomía universitaria, el financiamiento público y privado (Wee y Monarca, 2019, Schmal y Cabrales, 2018, Rama , 2018 , Brunner y Ganga, 2016a, Mendoza, 2017, Naranjo y Ruso, 2018, Araneda-Guirriman, Gairín-Sallán y Pedraja-Rejas, 2018)

En los sistemas de acreditación y rankings nacionales, regionales e internacionales se encuentran Gutiérrez (2015), Buendía (2014), Ibarra (1994), Wee y

Monarca (2019), Gómez, Zamora y Torres (2014), Martínez, Tobón y Romero (2017), Morales y Cáceres (2017), López Segrera (2018), García de Fanelli y Pita Carranza (2018), Salmi y Cai Liu (2011), Martín (2018), Lemaitre (2017) y Sabina (2018); En los temas de vinculación, extensión y responsabilidad social universitaria a Saltos, Odriozola y Ortiz (2018), Schmal y Cabrales (2018), Torres y Sánchez (2014), Leydesdorff e Ivanova (2016) y Vásquez y Ortiz (2018)

En los temas de los sistemas y estructuras administrativas de las universidades a autores como Bernasconi y Clasing (2015), Saltos, Odriozola y Ortiz (2018), Leydesdorff e Ivanova (2016), Pique, Berbegal-Mirabent y Etzkowitz (2018), Mellul (2018), García de Fanelli, y Pita Carranza (2018)..

Las líneas de acción del paradigma de la nueva gobernanza y de la Nueva Administración Pública son:

a) de una agencia y de un programa se pasa a convertirla en una nueva herramienta administrativa se pone énfasis en la técnica; b) se transita de un sistema jerárquico a un sistema de redes; c) de un sistema público se pasa a una conversión de lo público en privado, de hacer privado lo público; d) de la dirección y control centralizada a la persuasión y negociación entre diferentes actores, y e) de la administración de habilidades a la aplicación de las habilidades. (López Zarate, 2014, p.81-82)

En Europa y en la mayoría de los países del primer mundo, la gobernanza universitaria se desarrolla bajo una economía basada en el conocimiento, producto del Informe del Banco Mundial *World Development Report: Knowledge for Development* y el documento de la OCDE (1996) *The knowledge-based economy* que recomiendan a los

países a transformar sus economías a basadas en el conocimiento donde la educación superior juega un papel importante para el desarrollo. En año 2000, el Acuerdo de Lisboa, propone convertir la economía de la Unión Europea en una economía basada en el conocimiento, dando la importancia respectiva la educación superior de la zona euro.

Producto de las recomendaciones surgen las universidades de clase mundial como propuesta a la proliferación de universidades que no producían resultados en lo relativo a I+D+i significativos, para el desarrollo de las sociedades, al venir operando de forma aislada de los sectores productivos y sociales de los países o por estar concentrándose más en la docencia que en la investigación, debido al fenómeno creciente de la masificación de la educación superior a nivel mundial.

También, el paradigma de la gobernanza universitaria en la zona euro y de la mayoría de los países del primer mundo es:

...el cambio de gobierno colegiado al de la Nueva Administración Pública ha favorecido una actuación más colectiva y estratégica, a cambiar el perfil de académicos a favor de una vinculación con el mercado; a diversificar las fuentes de financiamiento y depender menos del Estado, a priorizar la actividad de investigación orientada a conseguir financiamiento, a organizar el currículum por competencias. (Ganga-Contreras, Pérez Martínez y Mansilla Sepúlveda, 2018, p.82)

3.24 Síntesis

En muchos países de Europa, Asia, Oceanía y Estados Unidos, la gobernanza universitaria es corporativa. En otras palabras, los rectores y autoridades son

nombrados por juntas de gobiernos universitarios, sin procesos plebiscitarios. Se asigna prioridad a las capacidades técnicas y estratégicas que a las políticas; abordan la gobernanza universitaria desde una óptica estratégica y de liderazgo, evalúan el liderazgo de los actores y de las autoridades universitarias; estudian la gobernanza apuntando en convertirse en una universidad de clase mundial que contribuya al desarrollo sostenible de sus países mediante economías basada en el conocimiento o mediante el fortalecimiento de las políticas económicas industriales, así como también estudian y evalúan la gobernanza universitaria en función a los modelos de innovación.

También, existen estudios que abordan los parques industriales como Silicon Valley y Route 168, entre otros (Pique, Berbegal-Mirabent y Etzkowitz, 2018, Cheyre, Kowalski & Veloso, 2015, Engel, 2015 y Katz 2015), como incubadoras de gigantes empresariales o estudios que están orientados a analizar los resultados de la producción de patentes de invención y su relación con el sector privado, bajo la lógica del mercantilismo y la rentabilidad; estudian ¿Cuál es el papel del gobierno para mejorar las condiciones de investigación, desarrollo e innovación como los programas de financiamiento estatales para promover los *startups*?

Mientras que, en los países desarrollados, las investigaciones de gobernanza universitaria están encaminadas a promover la I+D+i, todavía muchas investigaciones en la región estudian ¿cómo debe funcionar la universidad?, ¿Cómo funciona la gobernanza por medio de diferentes modelos administrativos u organizacionales?, ¿Cuáles son los impactos de las participaciones y las democracias universitarias en la legitimidad de la gobernanza?, ¿Los tipos de gobernanza en función a su financiamiento?, ¿Críticas a los sistemas de acreditaciones y rankings internacionales a medida de justificar los

desempeños actuales? y describen las gobernanzas universitarias de países desarrollados como punto de referencia y las comparan con la de los países latinoamericanos.

En otras palabras, en la revisión de la literatura de América Latina y otras zonas de África menos desarrolladas, los estudios de la gobernanza universitaria están centrados en temas con mayor énfasis administrativo que de capacidad estratégica. (López Zarate, 2014, Maldonado, Buenaño y Benavides, 2018, Ganga-Contreras, Pérez Martínez y Mansilla Sepúlveda, 2018, Brunner y Ganga, 2016a, Brunner y Ganga, 2016b, Ganga-Contreras y Núñez-Mascayano, 2018, Varghese, 2013, Schmal y Cabrales, 2018, Ganga, Quiroz y Fossatti, 2017, Romillo y Polaino, 2018, Licandro y Yepes, 2018, Ochoa y Espinosa, 2016, UNESCO, 2015, López e Iriarte, 2016, Wee y Monarca, 2019, Brunner y Ganga-Contreras, 2018 y Brunner y Villalobos, 2014).

Por tanto, mientras no exista una visión y misión compartida, la población universitaria no caminará en la misma dirección y seguirá en el mismo juego político y burocrático de la universidad pública tradicional, en el cual los intereses particulares se anteponen sobre los intereses comunes.

En algunos países de América Latina como Chile, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú existe una tendencia de mayor control o supervisión hacia las IES, en el cual los gobiernos están interesados "...en fortalecer sus políticas y dictar reglas de administración que les permitan aumentar la presión de control, evaluación, acreditación y rendición de cuentas respecto de las instituciones" (Brunner y Ganga, 2016a, p.576).

De igual forma, tratan de experimentar mecanismos de regulación de los mercados de la educación superior, tales como requisitos para abrir una IES reconocimiento de los títulos de grados, derechos de los estudiantes, entre otros con la intención de estabilizar su funcionamiento y evitar que los derechos de los estudiantes se vean defraudados.

Pero el problema de esta tendencia de control o supervisión por parte del Estado es que no tiene congruencia con un punto de referencia o una visión de país, por ejemplo, ser una economía basada en conocimiento o fortalecer la política económica o industrial para el desarrollo de modelos de innovación o para preparar el camino a las universidades en convertirse en universidades de clase mundial, generando condiciones favorables para la vinculación universidad-empresa-gobierno, pero al parecer, este control, es orientado a fines políticos y no económicos, diferentes a lo que ocurre en la revisión de la literatura con Estados Unidos, Europa y países de Asia y Oceanía.

En suma, los estudios latinoamericanos son retóricos y no prescriptivos y propositivos, abordan problemas históricos y no está clara la postura del tipo de economías que los países deben seguir, como, por ejemplo, economía basada en conocimiento o una economía basada en la política industrial.

Sin embargo, es curioso que todavía se encuentran oficinas o agencias gubernamentales encargadas de promover la innovación en los países latinoamericanos, que están aisladas de la universidad y de las necesidades del sector empresarial, las cuales su desempeño actual es peor que el Triángulo de Sábato, el cual data de la primera mitad del siglo XX.

A nivel macro, se identifica que algunos problemas de gobernanza universitaria se suscitan, porque los países no tienen una visión de desarrollo conjunta con la educación superior (economía basada en el conocimiento o fortalecimiento de la política económica industrial) o porque el modelo político económico (estado de bienestar, comunismo, neoliberal o socialismo), no garantizan la sostenibilidad presupuestaria de las IES para atender las demandas de la sociedad como la masificación de matrículas o proyectos de vinculación, extensión o de RSU.

A nivel meso, las políticas públicas de educación superior no son congruentes con las leyes nacionales o estatales o las ratificadas en convenios internacionales como las del GATS y en el último nivel, micro, por los problemas de la falta de participación y democratización universitaria para legitimar las conducciones de la universidades, así como también por la falta de competencias de académicas, técnicas, estratégicas y de liderazgo de los actores, principalmente de las autoridades de las gobernanzas o juntas de gobernanza universitarias.

La gobernanza universitaria de los países desarrollados se enfoca en calidad educativa, investigación, desarrollo e innovación, mientras que la de los países sub administrados en sus estudios, pareciera que se enfocan en comprender ¿Cómo la cohesión social universitaria afecta la gobernabilidad? ¿Cuál es el rol y el impacto de la extensión universitaria y de la responsabilidad social universitaria para el desarrollo de las sociedades?, pero como un programa de extensión académica no formal para las comunidades y no desde la perspectiva de desarrollo y compromisos recíprocos con el sector productivo y social como las que se presentan en los modelos de innovación.

3.25 Caja de Herramientas Marco TEFCE para evaluar Gobernanza Universitaria

El marco TEFCE es un proyecto hacia un marco europeo para la participación de la comunidad en la educación superior cofinanciado por la Comisión Europea a través del programa Erasmus + "Proyectos de cooperación prospectiva", el cual mapea todas las herramientas existentes a nivel internacional para evaluar la gobernanza universitaria (Benneworth, 2018).

El objetivo específico del proyecto TEFCE es desarrollar una política innovadora y factible; herramientas tanto a nivel universitario para apoyar, monitorear y evaluar la gobernanza de las universidades europeas. Este proyecto tiene una duración de enero 2018 a diciembre 2020 y cuenta con 13 universidades socias de 7 Estados miembros de la Unión Europea (Benneworth, 2018).

Según Furco y Miller (2009) y Le Clus (2011), las primeras herramientas específicamente estaban dirigidas a evaluar la participación de la comunidad en la educación superior, surgiendo en los Estados Unidos a mediados de la década de 1990, con varias docenas de instrumentos adicionales desarrollado desde entonces.

Dentro de las principales herramientas incluyen las desarrolladas por investigadores y profesionales como Furco (1999) y Holland (1997), así como por redes de universidades como *Campus Compact* y el Comité de Cooperación Institucional y por instituciones de educación superior en el nivel local, por ejemplo, asociaciones de comunidad y campus para la salud. Todas estas iniciativas inspiraron el desarrollo de una clasificación especial de la comunidad comprometida en las universidades en los EE. UU., desarrolladas por la Fundación Carnegie para el Avance de Enseñanza.

Otras herramientas también fueron subsecuentemente desarrolladas en Australia por el Compromiso comunitario de universidades australianas Alianza (AUCEA), el Reino Unido por la Coordinación Nacional *Centre for Public Engagement* y en Irlanda por *Campus Engage*.

Estas herramientas emergieron como un movimiento más allá de un interés exclusivo de la dimensión económica en forma de innovación y desarrollo del capital humano, a un nivel más amplio del rol social de la educación superior. Además, el dominio de una cultura de auditoría en la educación superior, en otras palabras, un clima de rendición de cuentas como una medida legítima y necesaria de monitorear el desempeño de una institución como valor para sus grupos de interés en línea con los principios de la Nueva Gestión Pública.

Finalmente, es posible que los incentivos basados en el mercado desempeñen un papel en el desarrollo de tales herramientas, donde las instituciones que desean distinguirse de sus competidores deben demostrar su nivel superior de rendimiento mediante la aplicación tales herramientas.

En suma, el proyecto TEFCE presenta herramientas de políticas innovadoras y factibles, tanto a nivel universitario principalmente a nivel europeo para apoyar, monitorear y evaluar la participación comunitaria o la gobernanza universitaria, las cuales pueden ser adaptadas al contexto de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Estas herramientas o enfoques contemplan principalmente la compilación de todas las herramientas, para evaluar la gobernanza universitaria desarrolladas en el contexto de las universidades anglosajonas desde los años 90 hasta la fecha.

Dentro de las herramientas internas de evaluación de la gobernanzas universitarias, Farnell & Šćukanec (2018) mencionan las siguientes, las cuales se discutirán en los siguientes párrafos: i) *Red Talloires / Asociación de Universidades de la Commonwealth: Herramienta de inventario para el compromiso cívico de la educación superior* (2004), ii) *Campus Compact: Indicators of Engagement* (1999), iii) *The Holland Matrix* (1997), iv) *The Furco Rubric* (1999, 2009) y, v) *Building Capacity for Community Engagement: Institutional Self-Assessment* (Gelmon et al. 2014, y vi) *The Edge Tool* (UK 2010).

La tabla 12 muestra el método y herramientas utilizadas, las ventajas y desventajas de cada una estas herramientas o enfoques.

Tabla 12

Ventajas y desventajas de la caja de herramientas TEFCE

	Métodos o herramientas utilizadas:	Ventajas	Desventajas
1. Talloires Network/ Association of Commonwealth Universities: Inventory Tool for Higher Education Civic Engagement (2004) Red Talloires / Asociación de Universidades de la Commonwealth: Herramienta de inventario para el compromiso cívico de la educación superior	El método aplicado por esta herramienta es una autoevaluación para la gestión universitaria. Por lo tanto, el método representa un proceso "dirigido por los mejores" a nivel de la institución de educación superior, en lugar de un enfoque participativo intrainstitucional que involucra discusiones con diferentes partes interesadas dentro de la institución o con actores externos de la comunidad. Sin embargo, las respuestas a los cuestionarios se discuten entre instituciones participantes de diferentes países en	1. Se consideró que el valor de la herramienta permitía el "intercambio creativo de experiencias" con respecto a las prácticas que funcionan o que estaban en el proceso de planificación (Watson, 2007).	1. La herramienta fue puesta a prueba por varias instituciones de educación superior de la Commonwealth y reveló algunas debilidades de la herramienta (como un marco analítico preliminar abstracto), así como desafíos con respecto a las instituciones que respondieron (es más fácil registrar aspiraciones y objetivos estratégicos que objetivos y su seguimiento). 2. Si se aplica en una sola institución (sin un contexto comparativo internacional), parece poco probable que esta herramienta funcione bien como herramienta de evaluación y planificación,

<p>(2004), esta herramienta fue diseñada originalmente para la Asociación de Universidades de la Commonwealth (ACU) en 2004 por David Watson y luego puesta a prueba en varias universidades de la Commonwealth (Watson, 2007). El objetivo era desarrollar y operar una herramienta de evaluación comparativa internacional para el compromiso cívico de las universidades.</p>	<p>un taller, lo que permite el aprendizaje entre pares entre instituciones.</p>		<p>ya que proporciona preguntas en lugar de definir estándares o criterios de acuerdo con el rendimiento que se va a evaluar.</p>
<p>2. Campus Compact: Indicators of Engagement (1999)</p> <p>Campus Compact: Indicadores de compromiso (1999), con el fin de apoyar a sus miembros a comprometerse con sus comunidades</p>	<p>El método de aplicación de esta herramienta no se especifica, pero según sus autores, la aplicación más común de la herramienta ha sido como un proceso de autoevaluación liderado por la administración de la universidad, que puede involucrar la recolección de datos y debates entre campus y que puede resultar en un informe institucional y / o en un plan de acción de áreas para mejorar.</p>	<p>1. Esta herramienta ciertamente podría ser valiosa para las instituciones que emprenden pasos iniciales para evaluar sus actividades de participación comunitaria.</p> <p>2. En general, una clara ventaja de esta</p>	<p>1. Los autores reconocen abiertamente que esta herramienta representa solo un primer paso en la evaluación de la participación de la comunidad, y que su enfoque está en permitir que las instituciones compilen un inventario de 'lo que ya existe en el campus' (Hollander et al., 2001, p.22) con respecto a las dimensiones del compromiso.</p>

<p>locales, Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski (2001) desarrollaron una serie de indicadores para analizar las actividades, políticas y estructuras institucionales. Los indicadores toman la forma de un breve conjunto de declaraciones de normas formuladas para 13 dimensiones clave de participación comunitaria, que se dividen en cinco áreas principales: (i) cultura institucional; (ii) currículum y pedagogía; (iii) roles y recompensas de la facultad; (iv) mecanismos y recursos; y (v) intercambio comunidad-campus.</p>		<p>herramienta es su simplicidad y naturaleza concisa: las 13 declaraciones son claras, simples y manejables para una autoevaluación inicial.</p>	
<p>3. The Holland Matrix (1997) La matriz de Holanda (1997), el propósito de la matriz es</p>	<p>La matriz propuesta fue desarrollada y puesta a prueba a través de dos estudios de investigación cualitativa realizados por el autor en universidades de EE. UU. Con diversos perfiles institucionales, que exploraron hasta qué punto la</p>	<p>1. El valor de la matriz es que brinda la posibilidad de evaluar el nivel de compromiso con la participación de la comunidad de una manera bidimensional,</p>	

<p>proporcionar una "herramienta de diagnóstico para identificar niveles de compromiso institucional y evaluar los efectos de diferentes enfoques para organizar y apoyar el servicio y el aprendizaje del servicio dentro del marco de una misión específica del campus.</p> <p>Una matriz desarrollada por Barbara Holland (1997), que se conoció como la "Matriz de Holanda", se desarrolló inicialmente con un enfoque específico en el aprendizaje del servicio, pero desde entonces se ha aplicado ampliamente como una herramienta de planificación institucional para la participación de la comunidad y ha sido influyente en el desarrollo posterior de</p>	<p>institución aceptaba el compromiso como una prioridad y buscaban factores explicativos para los casos en que hubo esfuerzos más sostenidos o ampliados. La matriz resultante se probó en 19 instituciones de estudio de caso.</p>	<p>con declaraciones que definen cuatro niveles diferentes de compromiso para cada factor organizacional enumerado.</p> <p>2. También se enfatiza que la herramienta no juzga la 'corrección' o la 'bondad' con respecto a la elección del nivel de compromiso de una institución ', sino que permite a los encuestados identificar qué nivel de compromiso corresponde a sus objetivos y luego para identificar qué nivel están alcanzando actualmente.</p> <p>3. Por lo tanto, la herramienta proporciona una base para planificar áreas que funcionan bien y otras que necesitan mejorar, de acuerdo con la misión / prioridades de la institución.</p> <p>4. En general, la ventaja de una matriz multinivel es que</p>	
---	--	---	--

<p>herramientas internacionales.</p>		<p>permite una evaluación más avanzada del nivel de participación comunitaria de una institución, además de proporcionar una hoja de ruta para mejoras adicionales de acuerdo con cada dimensión.</p> <p>5. La matriz también enfatiza la flexibilidad y la diversidad de la misión al definir los objetivos de participación (es decir, no se espera que todas las instituciones quieran o necesiten alcanzar el nivel cuatro).</p> <p>6. Finalmente, la matriz sigue siendo breve y fácil de usar: las siete dimensiones y los descriptores de nivel adjuntos son claros, simples y manejables para una autoevaluación inicial.</p>	
<p>4. The Furco Rubric (1999, 2009)</p> <p>La rúbrica de Furco (1999, 2009), no está</p>	<p>Una evaluación que utiliza la rúbrica de Furco resulta no solo en una evaluación cualitativa, sino también en un puntaje numérico para cada componente, que se presta bien para medir los cambios a lo largo del</p>	<p>1. Los modelos de progresión más profundos, como la rúbrica Furco, son particularmente valiosos no solo porque</p>	<p>1. Una desventaja potencial de la rúbrica de Furco es que el nivel de profundidad y detalle de la evaluación requiere tiempo y recursos significativos para completar una institución. Esto también puede tener el efecto de</p>

<p>acompañada de un protocolo estricto sobre cómo debe aplicarse. De hecho, el autor enfatiza la flexibilidad en la forma en que se alcanzan las evaluaciones: el personal de la institución de educación superior que participa en la participación de la comunidad (seguido de una comparación de puntajes) puede realizar evaluaciones a nivel individual, o pueden basarse en discusiones para consenso sobre la puntuación. Sin embargo, cualquiera de los enfoques debería dar como resultado el desarrollo de un plan de acción estratégico para avanzar en el aprendizaje del servicio o la participación de la comunidad en la institución (Furco, 1999, p. 4).</p>	<p>tiempo a nivel institucional, así como para permitir la evaluación comparativa interinstitucional (Furco y Miller, 2009).</p>	<p>proporcionan una evaluación más detallada y sólida, sino que también pueden funcionar como "mapas de ruta" para guiar a las instituciones hacia niveles más altos de compromiso.</p> <p>2. Las rúbricas analizadas también tienen la ventaja de poder generar puntajes numéricos, lo que permite realizar un seguimiento del progreso a lo largo del tiempo, así como la evaluación comparativa entre instituciones (aunque esta última opción obviamente abriría preguntas sobre la objetividad, confiabilidad y verificabilidad de las evaluaciones).</p>	<p>centrarse en los detalles en lugar de en cuestiones más amplias e integrales que constituyen los principales impulsores u obstáculos para la participación (Furco y Miller, 2009). En comparación con las rúbricas, las matrices son "más simplificadas" y "son útiles para una evaluación de participación más completa" (p. 50)</p> <p>2. Las declaraciones unidimensionales de estándares o preguntas orientadoras no brindan tal forma de orientación.</p>
--	--	--	---

<p>5. Building Capacity for Community Engagement: Institutional Self-Assessment (Gelmond et.al 2014)</p>	<p>Creación de capacidad para la participación comunitaria: autoevaluación institucional; Desarrollado por Gelmond et al. (2004), esta herramienta se construye en torno a dimensiones casi idénticas a la rúbrica de Furco, con una sexta dimensión centrada específicamente en la investigación (beca comprometida con la comunidad)..</p>	<p>Es mucha más profunda que la Rúbrica de Furco.</p>	<p>La falta de experiencia en la aplicación de esta herramienta puede hacer confundir al investigador, debido a que utiliza 44 dimensiones o elementos comparados a la 21 de la rúbrica Furco.</p>
<p>6. The Edge Tool (UK 2010)</p> <p>La herramienta EDGE es una de las primeras herramientas integrales para la participación de la comunidad (o, en este caso, 'participación pública') que ha surgido en Europa, centrada específicamente en el Reino Unido, desarrollada por la Centro Nacional de Coordinación para la Participación Pública</p>	<p>1. La herramienta define nueve dimensiones de compromiso (denominadas 'puntos focales'), que corresponden en términos generales a la mayoría de las dimensiones enumeradas en las herramientas anteriores discutidas anteriormente, y también proporciona cuatro niveles posibles de desarrollo, que se denominan: 'Embrionario'; 'Desarrollando'; "Agarre" e "Incrustar").</p> <p>2. Las herramientas comparten fuertes similitudes en su estructura, contenido y, en última instancia, en sus objetivos. Cada una de las herramientas se enfoca en evaluar factores organizacionales o dimensiones que constituyen el compromiso de la comunidad (políticas institucionales, estructuras, procesos y actividades), y los conjuntos de factores o dimensiones</p>	<p>Cada herramienta tiene el objetivo explícito de evaluar cómo se desempeña actualmente la institución en cada una de esas dimensiones y de utilizar esta evaluación para planificar mejoras adicionales en el desempeño.</p>	<p>Se basa más en la evaluación interna que en el impacto en la comunidad. Es más concentrada en la metodología cualitativa para discusión de grupos internos y artes interesadas.</p>

	son muy similares en todas las herramientas.		
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en Farnell & Šćukanec (2018).

3.26 Discusión de las herramientas de evaluación de gobernanza universitaria

El Campus Compact: Indicators of Engagement (1999) representa un paso adelante de las preguntas abiertas de la herramienta *ACU / Talloires Network* descrita en la tabla anterior, al definir los estándares que deben cumplirse. Los indicadores fueron contruidos por *Campus Compact* con base en la literatura existente sobre la participación de la comunidad, así como a partir de las prácticas y experiencias de sus cientos de campus miembros durante años de experimentos. Los autores de los indicadores enfatizan que los indicadores no pretenden ser prescriptivos o integrales (señalan que "es poco probable que todo sea aparente en un campus"), sino que deben considerarse como una fuente de información sobre el rango de posibles prácticas de compromiso (Farnell & Šćukanec, 2018).

The Holland Matrix o Campus Compact Indicators of Engagement, ambas herramientas, tienen la ventaja de proporcionar una breve descripción de las condiciones claves, previas del compromiso comunitario, que puede proporcionar una forma relativamente rápida para apoyar las discusiones estratégicas iniciales y la planificación a nivel institucional, independientemente de si las instituciones están en niveles avanzados de compromiso o no. Por otro lado, los modelos de progresión más profundos, como la rúbrica Furco, son particularmente valiosos no solo porque proporcionan una evaluación más detallada y sólida, sino que también pueden funcionar

como "mapas de ruta" para guiar a las instituciones hacia niveles más altos de compromiso.

The Furco Rubric (1999, 2009) es otra herramienta afiliada a *Campus Compact* y si comparamos la *rúbrica Furco* con la *matriz de Holand*, aunque ambas herramientas comparten un enfoque de modelo de progresión bidimensional para evaluar la participación de la comunidad, la *rúbrica de Furco* permite una evaluación más profunda. Cada una de las cinco dimensiones de la *rúbrica de Furco* tiene de tres a seis componentes que caracterizan la dimensión, lo que resulta en un total de 21 componentes para ser autoevaluados, cada uno con tres niveles posibles, en consecuencia, son un total de 63 indicadores a considerar (Farnell & Šćukanec, 2018).

El marco conceptual para la *rúbrica* se basó en el trabajo previo de *Campus Compact*, que posteriormente utilizó la herramienta en su trabajo para promover el aprendizaje en servicio.

La distinción entre la *rúbrica FURCO* y una matriz como *Holland Matrix* es que una *rúbrica* describe diferentes etapas de desarrollo de un solo componente, mientras que las diferentes etapas dentro de un componente particular dentro de una matriz pueden cambiar de enfoque y pueden abordar un conjunto diferente de problemas en cada nivel (Farnell & Šćukanec, 2018). *Building Capacity for Community Engagement* esta herramienta se construyó en torno a dimensiones casi idénticas de la *rúbrica Furco*, con una sexta dimensión centrada específicamente en la investigación comprometida con la comunidad, en otras palabras, es una extensión de la *rúbrica Furco* (Farnell & Šćukanec, 2018).

Finalmente, la herramienta *The Edge Tool (UK 2010)* comparte muchas similitudes con las otras rúbricas descritas anteriormente, con ligeras diferencias en el encuadre y la terminología (Farnell & Šćukanec, 2018). Lo interesante de la herramienta *EDGE* es que permite dos niveles de evaluación: una evaluación general e integral que se asemeja a la matriz de Holanda (que cubre 9 dimensiones con cuatro niveles cada una, lo que resulta en 27 descriptores de nivel); así como una evaluación más profunda de 37 subdimensiones (denominadas "puntos de presión"), lo que da como resultado la evaluación de 148 descriptores de nivel (Farnell & Šćukanec, 2018).

3.27 Síntesis de las herramientas de evaluación de la gobernanza universitaria

Las herramientas de autoevaluación existentes analizadas tienen desventajas y límites, se centran en el proceso de participación de los actores de la gobernanza universitaria (en lugar de los resultados o el impacto) y no proporcionan una plataforma clara para incluir las perspectivas de la comunidad / partes interesadas externas en el proceso (Farnell & Šćukanec, 2018).

Las herramientas comparten fuertes similitudes en su estructura, contenido y en sus objetivos. Cada una de las herramientas se enfocan en evaluar los factores organizacionales o dimensiones que constituyen el compromiso de los actores de la gobernanza universitaria (políticas institucionales, estructuras, procesos y actividades), y los conjuntos de factores o dimensiones que son muy similares en todas las herramientas. Cada herramienta tiene el objetivo explícito de evaluar cómo se desempeña actualmente la institución en cada una de esas dimensiones y de utilizar

esta evaluación para planificar mejoras adicionales en el desempeño (Farnell & Šćukanec, 2018).

Lo que es similar y problemático acerca de cada una de las herramientas es que todas están enfocadas en los puntos de vista de la institución de educación superior sobre su gobernanza universitaria, y no en evaluar las perspectivas de la comunidad o incorporar comentarios de la comunidad sobre cuán comprometida está la institución o cuáles son realmente los resultados de su compromiso (Farnell & Šćukanec, 2018).

En términos de las metodologías de evaluación, todas las herramientas se centran en autoevaluaciones que no están sujetas a pautas o protocolos estrictos, sino que son flexibles y están abiertos tanto a evaluaciones realizadas por individuos (por ejemplo, gestión universitaria) y evaluaciones basadas en discusiones grupales del personal clave y de las partes interesadas (Farnell & Šćukanec, 2018).

3.28 Posicionamiento epistémico y ontológico de la investigación

El posicionamiento epistémico es el *postpositivismo* el cual establece que la ciencia se inicia de conceptos no producidos por la experiencia, sino de la intuición del investigador, quien plantea las hipótesis que se ponen a prueba con las observaciones. En el caso de la gobernanza universitaria se realizará un diagnóstico de la gobernanza universitaria de la UNAH mediante un instrumento de investigación probado a nivel internacional, contextualizado y adaptado para comprender los resultados de la gobernanza universitaria de la UNAH en función de la IV Reforma Universitaria.

Ontológicamente esta investigación está basada en el realismo crítico donde la realidad existe, pero comprendida imperfectamente, debido a que la gobernanza está

determinada por los procesos mentales, los cuales son temporales y cambiantes, por ejemplo, los roles y los actores de la gobernanza universitaria cambian en el tiempo con respecto a las reformas educativas, lo mismo ocurre con el concepto de gobernanza universitaria y sus particulares enfoques y herramientas.

PARTE III
ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La evaluación de la percepción de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH basado en la Rúbrica de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) indica que en todas las dimensiones se encuentra en Estado Crítico, tal como se puede observar en la tabla 5, por lo que estas puntuaciones pueden servir como línea base para establecer una hoja de ruta para fortalecer las relaciones entre todos los actores para la conducción universitaria. El promedio de las 6 dimensiones es de 2.3475 siendo la calificación 9, la puntuación más alta. Lo que significa que la UNAH tiene un largo camino, para fortalecer su gobernanza universitaria.

Tabla 13

Evaluación de la percepción de los actores de la Gobernanza Universitaria de la UNAH basado en la herramienta de Rúbrica de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009)

Dimensión	Puntuación	Puntuación Máxima Posible	Diferencia	Diagnóstico/ función a la rúbrica FURCO	Estado en la rúbrica
Dimensión i: filosofía y misión de compromiso comunitario	2,4016	9,0	6,6	Estado crítico	
Dimensión ii: apoyo y participación de la facultad en el compromiso de la comunidad	2,2664	9,0	6,7	Estado crítico	
Dimensión iii: apoyo y participación de los estudiantes en la participación comunitaria	2,3975	9,0	6,6	Estado crítico	
Dimensión iv: participación comunitaria y asociaciones	2,4809	9,0	6,5	Estado crítico	
Dimensión v: apoyo institucional para el compromiso de la comunidad	2,3911	9,0	6,6	Estado crítico	

Dimensión vi: participación de los actores de la gobernanza universitaria	2,1475	9,0	6,9	Estado crítico
---	--------	-----	-----	----------------

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22 en base a las encuestas de los diferentes actores de la gobernanza universitaria, febrero 2020.

4.1 Pruebas de normalidad

Para determinar si los datos del instrumento se comportan en función a la distribución normal, se calcularon los promedios de las 6 dimensiones que comprenden los 28 ítems de la escala de Likert del instrumento de investigación. Luego en SPSS, se procedió a calcular los estadísticos de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, pero debido a que los casos son >50 , se analizó la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov.

La Dimensión i: filosofía y misión de compromiso comunitario, el estadístico de Kolmogórov-Smirnov =0.356, $gl=603$, $p=0.0001$, lo que refleja significancia estadística, por lo que se rechaza la hipótesis nula, que la distribución de la variable promedio es una distribución normal.

El mismo tratamiento es para la Dimensión ii: apoyo y participación de la facultad en el compromiso de la comunidad (Kolmogórov-Smirnov =0.329, $gl=603$, $p=0.0001$), la Dimensión iii: apoyo y participación de los estudiantes en la participación comunitaria (Kolmogórov-Smirnov =0.353, $gl=603$, $p=0.0001$), la Dimensión iv: participación comunitaria y asociaciones (Kolmogórov-Smirnov =0.365, $gl=603$, $p=0.0001$), la Dimensión v: apoyo institucional para el compromiso de la comunidad (Kolmogórov-Smirnov =0.338, $gl=603$, $p=0.0001$) y la Dimensión vi: participación de los actores de la gobernanza universitaria (Kolmogórov-Smirnov =0.335, $gl=603$, $p=0.0001$) que presentan significancia estadística por lo que se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

Tabla 14**Pruebas de normalidad de las Dimensiones de Gobernanza Universitaria Promedio****Pruebas de normalidad**

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión_1	,356	603	,000	,643	603	,000
Dimensión_2	,329	603	,000	,625	603	,000
Dimensión_3	,353	603	,000	,636	603	,000
Dimensión_4	,365	603	,000	,637	603	,000
Dimensión_5	,338	603	,000	,634	603	,000
Dimensión_6	,335	603	,000	,520	603	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22 en base a las encuestas de los diferentes actores de la gobernanza universitaria.

La tabla 14 muestra los p valores de cada uno de los estadísticos Kolmogórov-Smirnov de los promedios de cada actor de la gobernanza universitaria dentro de cada una de las 6 dimensiones de gobernanza universitaria, confirmando los resultados de que las dimensiones no tienen un comportamiento normal.

Tabla 15**Pruebas de normalidad por actor de la Gobernanza Universitaria****Pruebas de normalidad^{b,c,d,e,f,g,h}**

	TIPO DE ACTOR	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión_1	Autoridad Universitaria	,441	4	.	,630	4	,001
	Profesor	,277	27	,000	,732	27	,000
	Estudiante	,410	571	,000	,690	571	,000
Dimensión_2	Autoridad Universitaria	,441	4	.	,630	4	,001
	Profesor	,302	27	,000	,764	27	,000
	Estudiante	,376	571	,000	,715	571	,000
Dimensión_3	Autoridad Universitaria	,441	4	.	,630	4	,001
	Profesor	,277	27	,000	,732	27	,000
	Estudiante	,410	571	,000	,690	571	,000
Dimensión_4	Autoridad Universitaria	,441	4	.	,630	4	,001
	Profesor	,281	27	,000	,709	27	,000
	Estudiante	,418	571	,000	,677	571	,000

Dimensión_5	Autoridad Universitaria	,441	4	.	,630	4	,001
	Profesor	,289	27	,000	,752	27	,000
	Estudiante	,397	571	,000	,705	571	,000
Dimensión_6	Profesor	,385	27	,000	,626	27	,000
	Estudiante	,412	571	,000	,672	571	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

b. Dimensión_1 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

c. Dimensión_2 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

d. Dimensión_3 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

e. Dimensión_4 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

f. Dimensión_5 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

g. Dimensión_6 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Autoridad Universitaria. Se ha omitido.

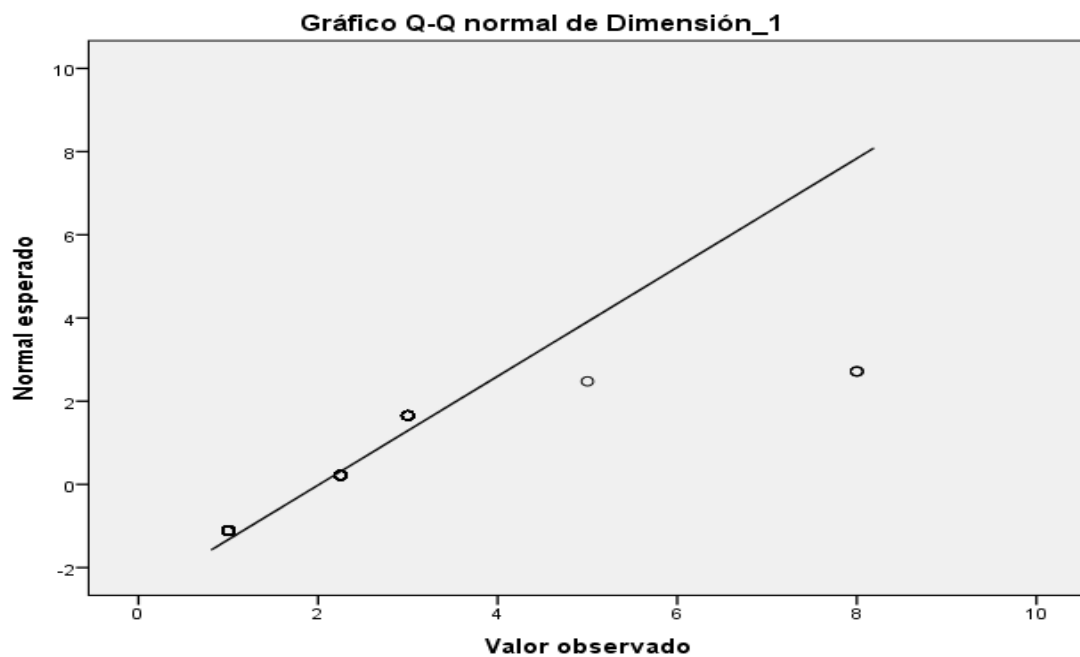
h. Dimensión_6 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

Fuente: : Elaboración propia a través de SPSS v.22 en base a las encuestas de los diferentes actores de la gobernanza universitaria.

Las figuras 3, 4, 5, 6, 7 y 8 muestran los gráficos Q-Q normal de cada una de las 6 dimensiones promedios del instrumento de investigación, las cuales presentan datos dispersados fuera de la línea de 45 grados, lo que de manera gráfica respalda los resultados del estadístico de Kolmogórov-Smirnov y p valores, de que las dimensiones no presentan un comportamiento normal, consecuentemente, se utiliza pruebas no paramétricas.

Figura 3

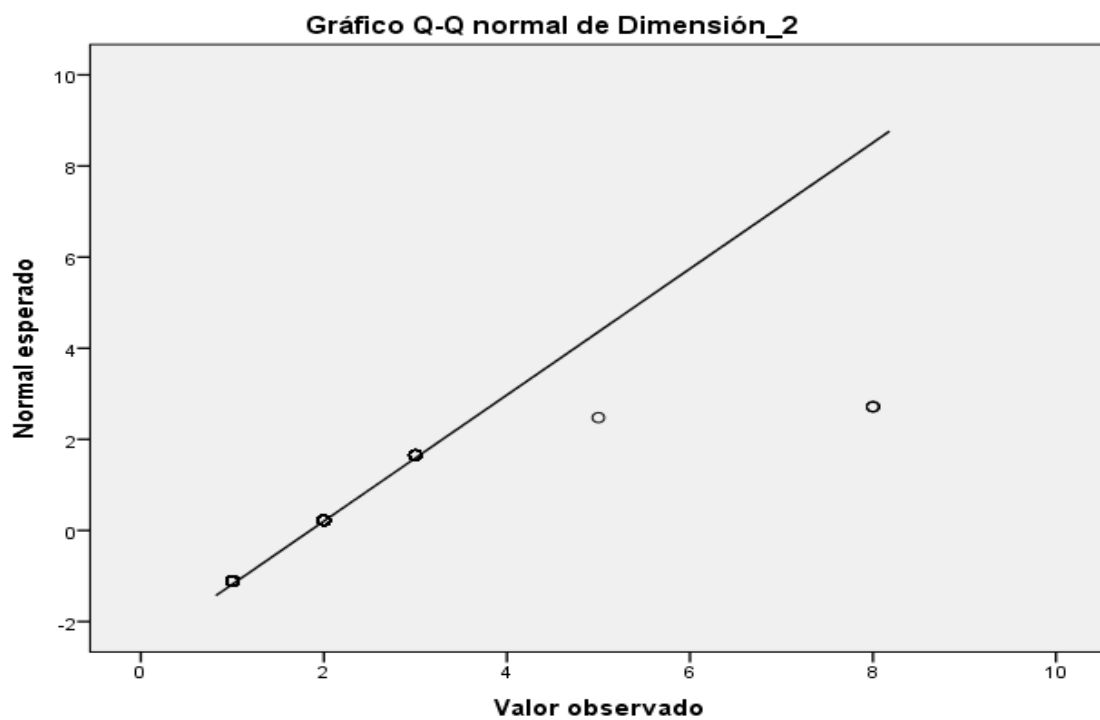
Gráfico QQ normal Dimensión i: filosofía y misión de compromiso comunitario



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4

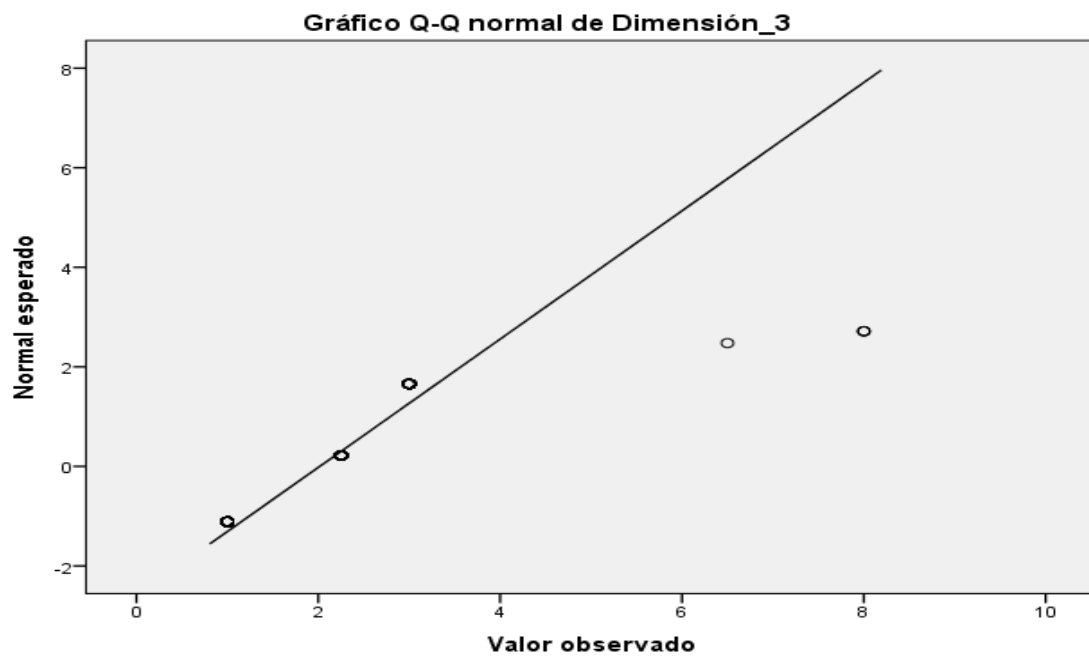
Gráfico QQ normal Dimensión ii: apoyo y participación de la facultad en el compromiso de la comunidad



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 5

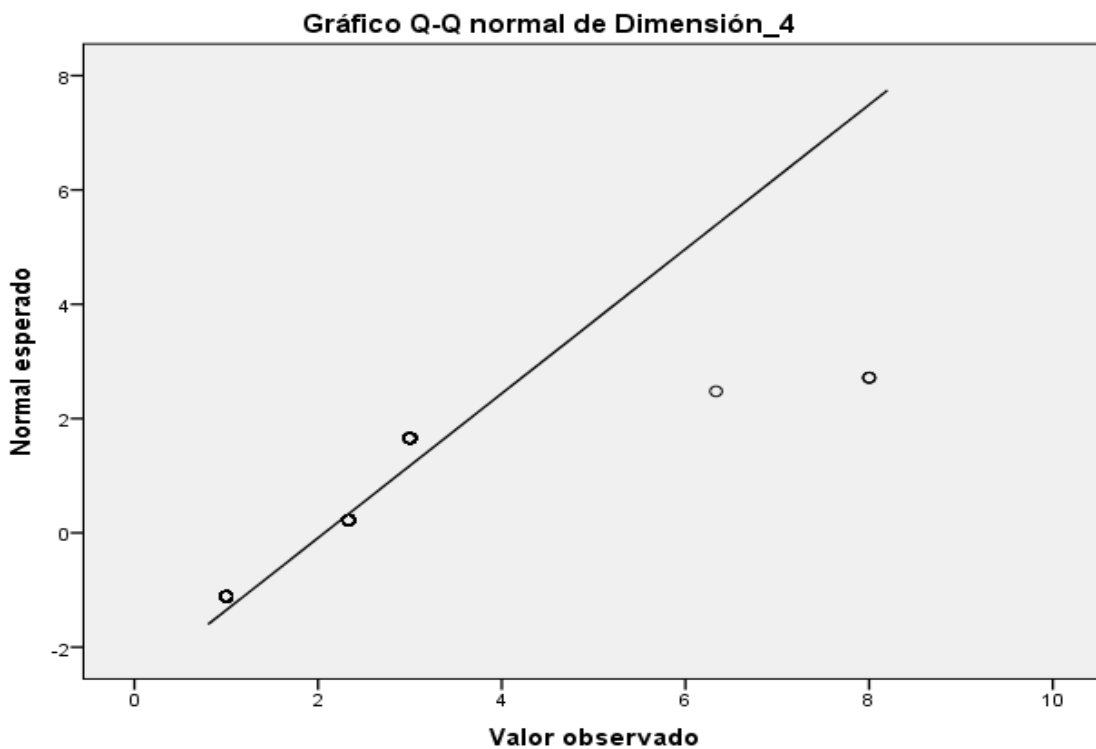
Gráfico QQ normal Dimensión iii: apoyo y participación de los estudiantes en la participación comunitaria



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 6

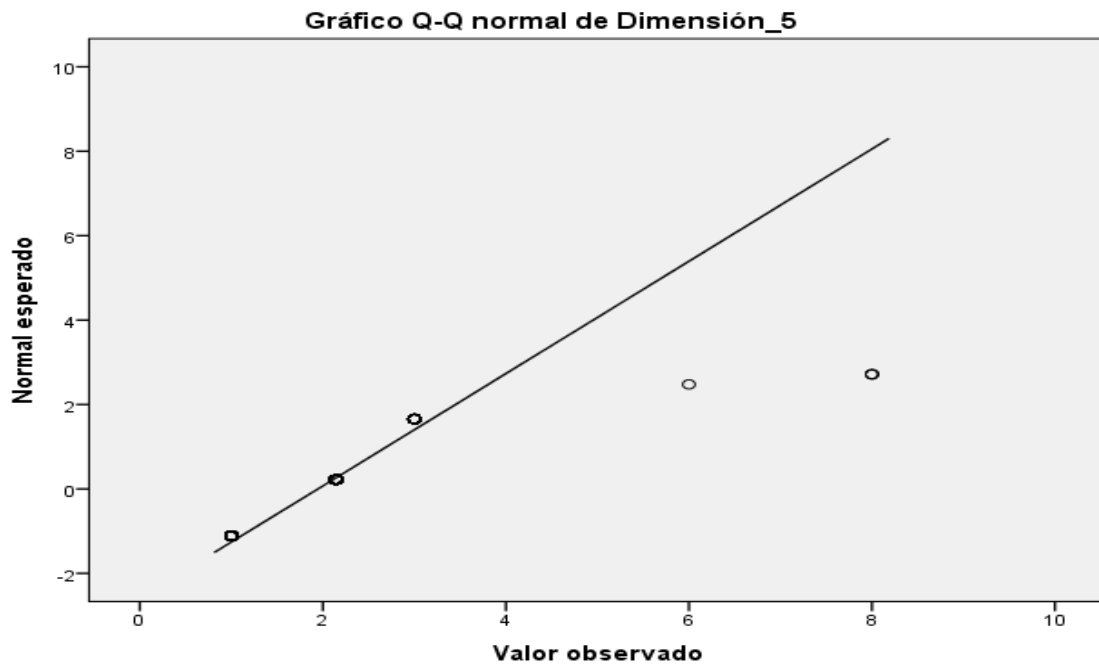
Gráfico QQ normal Dimensión iv: participación comunitaria y asociaciones



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 7

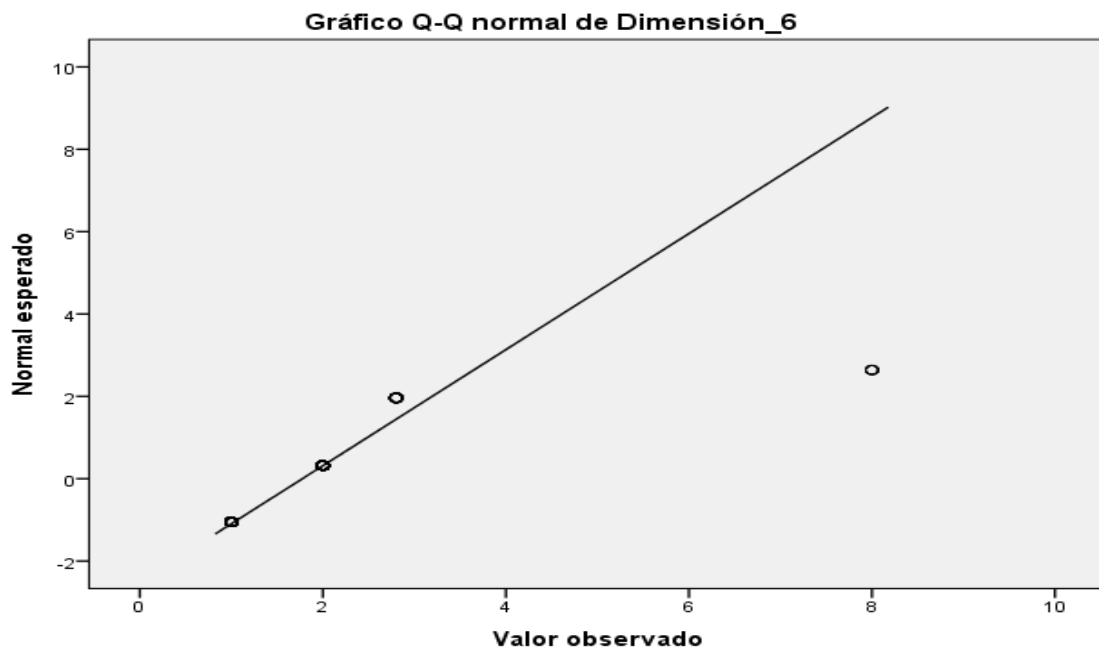
Gráfico QQ normal Dimensión v: apoyo institucional para el compromiso de la comunidad



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 8

Gráfico QQ normal Dimensión vi: participación de los actores de la gobernanza universitaria



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

4.2 Análisis de homocedasticidad de la investigación mediante la Prueba F de

Levene

Para el análisis de homocedasticidad del instrumento se realizó la Prueba F de Levene, para cada una de las 6 dimensiones del instrumento de investigación. Sin embargo, la confirmación de homocedasticidad que se requiere es sólo de la Dimensión VI como condición necesaria para la prueba de hipótesis no paramétrica con Kruskal Wallis.

Tabla 16

Prueba F de Levene para la 6 Dimensiones de Gobernanza Universitaria

Prueba de homogeneidad de varianza ^{a,b,c,d,e,f,g}		Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Dimensión_1	Se basa en la media	6,698	2	599	,001
	Se basa en la mediana	1,282	2	599	,278
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,282	2	502,243	,278
	Se basa en la media recortada	5,842	2	599	,003
Dimensión_2	Se basa en la media	12,088	2	599	,000
	Se basa en la mediana	4,902	2	599	,008
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,902	2	437,536	,008
	Se basa en la media recortada	11,274	2	599	,000
Dimensión_3	Se basa en la media	,057	2	599	,945
	Se basa en la mediana	,508	2	599	,602
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,508	2	593,837	,602
	Se basa en la media recortada	,033	2	599	,967
Dimensión_4	Se basa en la media	,820	2	599	,441
	Se basa en la mediana	,143	2	599	,867
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,143	2	591,245	,867
	Se basa en la media recortada	,711	2	599	,491
Dimensión_5	Se basa en la media	1,831	2	599	,161
	Se basa en la mediana	1,519	2	599	,220

	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,519	2	577,022	,220
	Se basa en la media recortada	1,531	2	599	,217
Dimensión_6	Se basa en la media	1,366	1	596	,243
	Se basa en la mediana	,999	1	596	,318
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,999	1	595,128	,318
	Se basa en la media recortada	1,201	1	596	,274

a. Dimensión_1 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

b. Dimensión_2 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

c. Dimensión_3 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

d. Dimensión_4 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

e. Dimensión_5 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

f. Dimensión_6 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Autoridad Universitaria. Se ha omitido.

g. Dimensión_6 es constante cuando TIPO DE ACTOR = Sociedad civil. Se ha omitido.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La tabla 16, muestra un valor $F= 1,366$ basado en la media y un p valor de 0.243, y como $p>0.05$ no se puede rechazar la hipótesis nula de que las medias de la variable promedio son iguales. También, presenta un valor $F= 0.999$ basado en la media y un p valor de 0.318, y como $p>0.05$ no se puede rechazar la hipótesis nula de que las medianas de la variable promedio son iguales. Por lo que se concluye que existe evidencia estadística la Dimensión VI del instrumento presenta homogeneidad en su varianza, por lo que se puede proceder a realizar la prueba de Kruskal Wallis.

4.3 Prueba de Hipótesis H_1

H_0 : En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo al plan estratégico institucional (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H_0 : Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo al plan estratégico institucional (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no deliberada por todas las partes.

H₁: Mediana Estudiantes ≠ Mediana Autoridades universitarias ≠ Mediana Profesores ≠ Mediana Sociedad civil

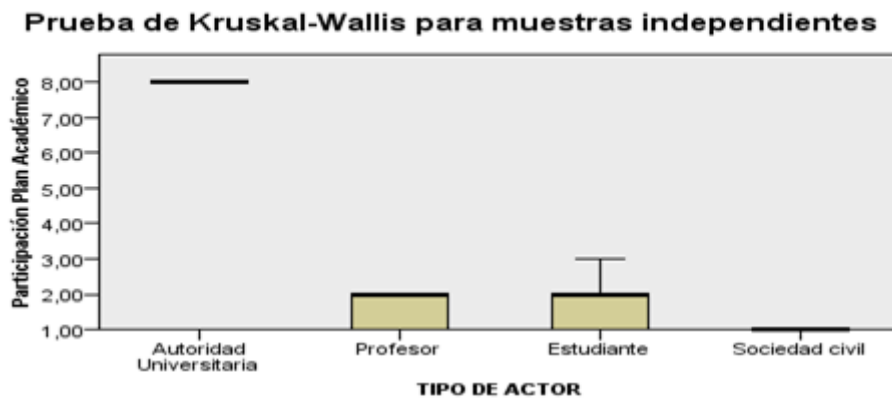
Tabla 8

Prueba de hipótesis 1: participación plan estratégico

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Participación Plan Estratégico es la misma entre las categorías de TIPO DE ACTOR.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.				

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La tabla 17 indica que la hipótesis nula planteada debe rechazarse, por lo que no se rechaza la hipótesis de investigación debido al nivel de significancia estadística de 0.0001.

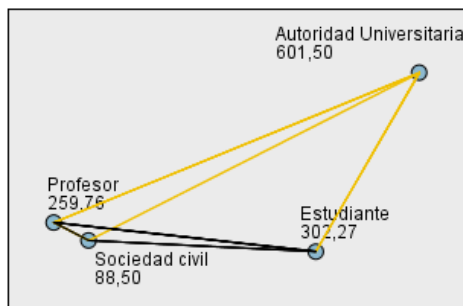
Figura 9**Gráficos Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, Resumen Estadístico y p valor**

N total	603
Estadístico de contraste	21,969
Grados de libertad	3
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 9 presenta el gráfico Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, en el cual se observan la morfología y el comportamiento distinto de las puntuaciones entre los actores de la gobernanza universitaria y en el Resumen Estadístico y p valor, presenta el estadístico K-W =21,969, g,l=3, n=603 y p valor de 0.0001, lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula, por su alto nivel de significancia.

Figura 10**Gráficos comparaciones por pareja tipo de actor y niveles de significancia****Comparaciones por parejas de TIPO DE ACTOR**

Cada nodo muestra el rango promedio de muestra de TIPO DE ACTOR.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de prueba	Estándar Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajust.
Sociedad civil-Profesor	171,259	146,169	1,172	,241	1,000
Sociedad civil-Estudiante	213,773	143,660	1,488	,137	,820
Sociedad civil-Autoridad Universitaria	513,000	160,477	3,197	,001	,008
Profesor-Estudiante	-42,514	28,269	-1,504	,133	,796
Profesor-Autoridad Universitaria	341,741	76,900	4,444	,000	,000
Estudiante-Autoridad Universitaria	299,227	72,018	4,155	,000	,000

Cada fila prueba la hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son iguales. Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significancia es ,05.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 10 señala las significancias estadísticas entre los grupos, en otras palabras, las diferencias entre las percepciones sobre la participación en la planeación estratégica entre los actores de la gobernanza universitaria mediante las pruebas estadísticas U de Mann Whitney. En este caso, se observa que, entre los actores de la sociedad civil y las autoridades universitarias, entre los profesores y autoridades universitarias y estudiantes y autoridades universitarias difieren las percepciones de

participación en el plan estratégico de la UNAH. Estas significancias estadísticas revelan que estos grupos no tienen participación en lo relativo al plan estratégico institucional con las autoridades universitarias.

4.4 Prueba de Hipótesis H₂

Ho: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes operativos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H₀: Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes operativos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil no es deliberada por todas las partes.

H₁: Mediana Estudiantes ≠ Mediana Autoridades universitarias ≠ Mediana Profesores ≠ Mediana Sociedad civil

Tabla 9

Prueba de hipótesis 2: participación plan operativo

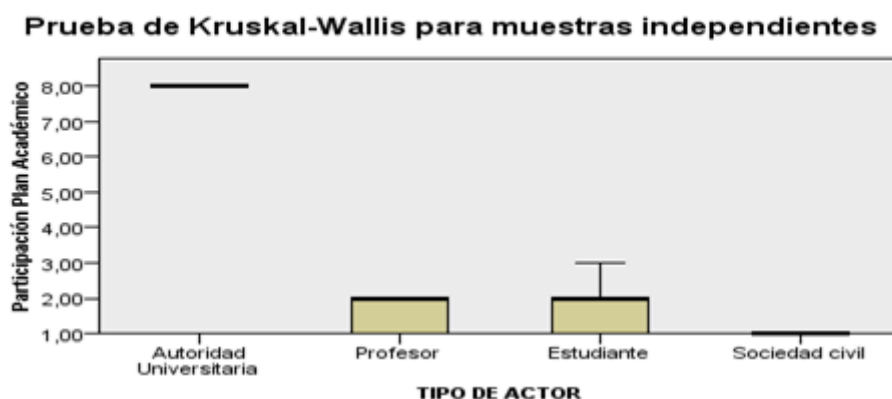
Resumen de contrastes de hipótesis			
	Hipótesis nula	Prueba	Sig. Decisión
1	La distribución de Participación Plan Operativo es la misma entre las categorías de TIPO DE ACTOR.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000 Rechace la hipótesis nula.
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.			

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La tabla 18 señala que la hipótesis nula planteada debe rechazarse, por lo que no se rechaza la hipótesis de investigación, debido al nivel de significancia estadística de 0.00001 al igual que la hipótesis nula 1.

Figura 11

Gráficos Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, Resumen Estadístico y p valor

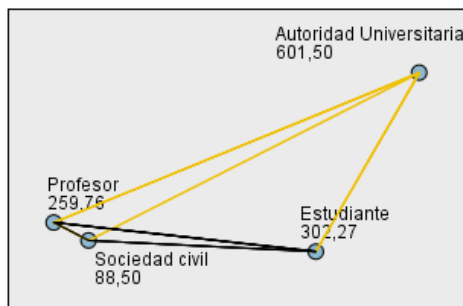


N total	603
Estadístico de contraste	21,969
Grados de libertad	3
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 11 presenta el gráfico Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, en el cual se observan la morfología y el comportamiento distinto de las puntuaciones entre los actores de la gobernanza universitaria y en el Resumen Estadístico y p valor, presenta el estadístico K-W =21,969, g,l=3, n=603 y p valor de 0.0001, lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula, por su alto nivel de significancia.

Figura 12**Gráficos comparaciones por pareja tipo de actor y niveles de significancia****Comparaciones por parejas de TIPO DE ACTOR**

Cada nodo muestra el rango promedio de muestra de TIPO DE ACTOR.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de prueba	Estándar Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajust.
Sociedad civil-Profesor	171,259	146,169	1,172	,241	1,000
Sociedad civil-Estudiante	213,773	143,660	1,488	,137	,820
Sociedad civil-Autoridad Universitaria	513,000	160,477	3,197	,001	,008
Profesor-Estudiante	-42,514	28,269	-1,504	,133	,796
Profesor-Autoridad Universitaria	341,741	76,900	4,444	,000	,000
Estudiante-Autoridad Universitaria	299,227	72,018	4,155	,000	,000

Cada fila prueba la hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son iguales. Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significancia es ,05.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 12 señala las significancias estadísticas entre los grupos, en otras palabras, las diferencias entre las percepciones sobre la participación en la planeación estratégica entre los actores de la gobernanza universitaria mediante las pruebas estadísticas U de Mann Whitney. En este caso, se observa que, entre los actores de la sociedad civil y las autoridades universitarias, entre los profesores y autoridades universitarias y estudiantes y autoridades universitarias difieren las percepciones de

participación en el plan estratégico de la UNAH. Estas significancias estadísticas revelan que estos grupos no tienen participación en lo relativo al plan estratégico institucional con las autoridades universitarias.

4.5 Prueba de Hipótesis H₃

H₀: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de inversiones (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H₀: Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de inversiones (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no deliberada por todas las partes.

H₁: Mediana Estudiantes ≠ Mediana Autoridades universitarias ≠ Mediana Profesores ≠ Mediana Sociedad civil

Tabla 10

Prueba de hipótesis 3: participación plan de inversiones

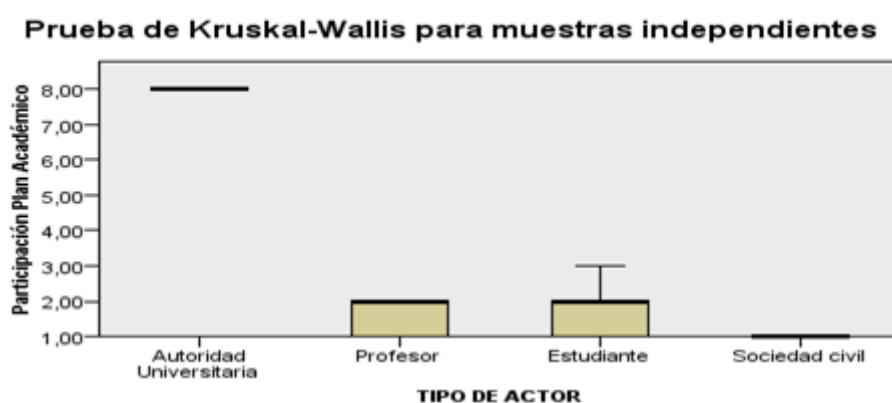
Resumen de contrastes de hipótesis			
Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1 La distribución de Participación Plan Inversiones es la misma entre las categorías de TIPO DE ACTOR.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.			

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La tabla 19 muestra que la hipótesis nula planteada sobre la participación en el plan de inversiones por parte de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH debe rechazarse, por lo que no se rechaza la hipótesis de investigación, debido al nivel de significancia estadística de 0.00001 al igual que la hipótesis nula 1 y 2.

Figura 13

Gráficos Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, Resumen Estadístico y p valor

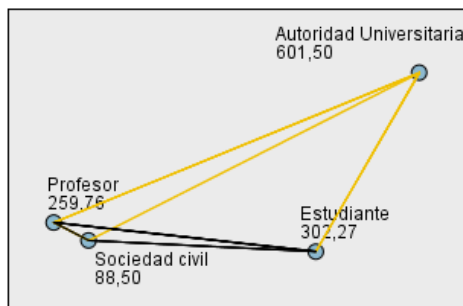


N total	603
Estadístico de contraste	21,969
Grados de libertad	3
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 13 presenta el gráfico Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, en el cual se observan la morfología y el comportamiento distinto de las puntuaciones entre los actores de la gobernanza universitaria y en el Resumen Estadístico y p valor, presenta el estadístico K-W =21,969, g,l=3, n=603 y p valor de 0.0001, lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula, por su alto nivel de significancia.

Figura 14**Gráficos comparaciones por pareja tipo de actor y niveles de significancia****Comparaciones por parejas de TIPO DE ACTOR**

Cada nodo muestra el rango promedio de muestra de TIPO DE ACTOR.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de prueba	Estándar Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajust.
Sociedad civil-Profesor	171,259	146,169	1,172	,241	1,000
Sociedad civil-Estudiante	213,773	143,660	1,488	,137	,820
Sociedad civil-Autoridad Universitaria	513,000	160,477	3,197	,001	,008
Profesor-Estudiante	-42,514	28,269	-1,504	,133	,796
Profesor-Autoridad Universitaria	341,741	76,900	4,444	,000	,000
Estudiante-Autoridad Universitaria	299,227	72,018	4,155	,000	,000

Cada fila prueba la hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son iguales. Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significancia es ,05.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 14 señala las significancias estadísticas entre los grupos, en otras palabras, las diferencias entre las percepciones sobre la participación en la planeación estratégica entre los actores de la gobernanza universitaria mediante las pruebas estadísticas U de Mann Whitney. En este caso, se observa que, entre los actores de la sociedad civil y las autoridades universitarias, entre los profesores y autoridades universitarias y estudiantes y autoridades universitarias difieren las percepciones de

participación en el plan estratégico de la UNAH. Estas significancias estadísticas revelan que estos grupos no tienen participación en lo relativo al plan estratégico institucional con las autoridades universitarias.

4.6 Prueba de Hipótesis H₄

H₀: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes académicos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H₀: Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes académicos (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no

H₁: Mediana Estudiantes ≠ Mediana Autoridades universitarias ≠ Mediana Profesores ≠ Mediana Sociedad civil

Tabla 11

Prueba de hipótesis 4: participación plan académico

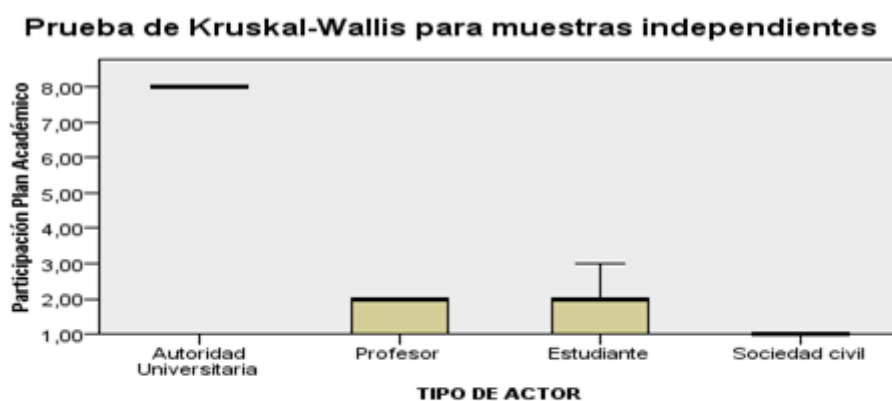
Resumen de contrastes de hipótesis			
Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1 La distribución de Participación Plan Académico es la misma entre las categorías de TIPO DE ACTOR.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.			

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La tabla 20 muestra que la hipótesis nula planteada sobre la participación en el plan académico por parte de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH debe rechazarse, por lo que no se rechaza la hipótesis de investigación, debido al nivel de significancia estadística de 0.00001 al igual que la hipótesis nula 1, 2 y 3.

Figura 15

Gráficos Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, Resumen Estadístico y p valor

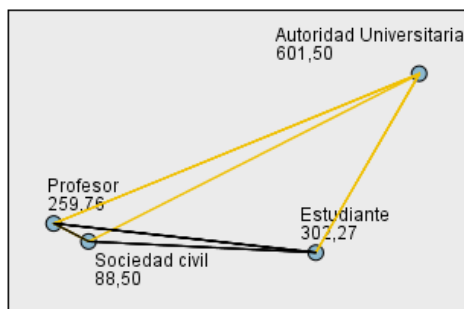


N total	603
Estadístico de contraste	21,969
Grados de libertad	3
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 15 presenta el gráfico Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, en el cual se observan la morfología y el comportamiento distinto de las puntuaciones entre los actores de la gobernanza universitaria y en el Resumen Estadístico y p valor, presenta el estadístico K-W =21,969, g,l=3, n=603 y p valor de 0.0001, lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula, por su alto nivel de significancia.

Figura 16**Gráficos comparaciones por pareja tipo de actor y niveles de significancia****Comparaciones por parejas de TIPO DE ACTOR**

Cada nodo muestra el rango promedio de muestra de TIPO DE ACTOR.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de prueba	Estándar Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajust.
Sociedad civil-Profesor	171,259	146,169	1,172	,241	1,000
Sociedad civil-Estudiante	213,773	143,660	1,488	,137	,820
Sociedad civil-Autoridad Universitaria	513,000	160,477	3,197	,001	,008
Profesor-Estudiante	-42,514	28,269	-1,504	,133	,796
Profesor-Autoridad Universitaria	341,741	76,900	4,444	,000	,000
Estudiante-Autoridad Universitaria	299,227	72,018	4,155	,000	,000

Cada fila prueba la hipótesis nula hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son iguales. Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significancia es ,05.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 16 señala las significancias estadísticas entre los grupos, en otras palabras, las diferencias entre las percepciones sobre la participación en la planeación estratégica entre los actores de la gobernanza universitaria mediante las pruebas estadísticas U de Mann Whitney. En este caso, se observa que, entre los actores de la sociedad civil y las autoridades universitarias, entre los profesores y autoridades universitarias y estudiantes y autoridades universitarias difieren las percepciones de participación en el plan estratégico de la UNAH. Estas significancias estadísticas revelan

que estos grupos no tienen participación en lo relativo al plan estratégico institucional con las autoridades universitarias.

4.7 Prueba de Hipótesis H₅

H₀: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de vinculación (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes.

H₀: Mediana Estudiantes = Mediana Autoridades universitarias = Mediana Profesores = Mediana Sociedad civil

H₁: En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de vinculación (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es no deliberada por todas las partes.

H₁: Mediana Estudiantes ≠ Mediana Autoridades universitarias ≠ Mediana Profesores ≠ Mediana Sociedad civil

Tabla 12

Prueba de hipótesis 5: participación plan de vinculación

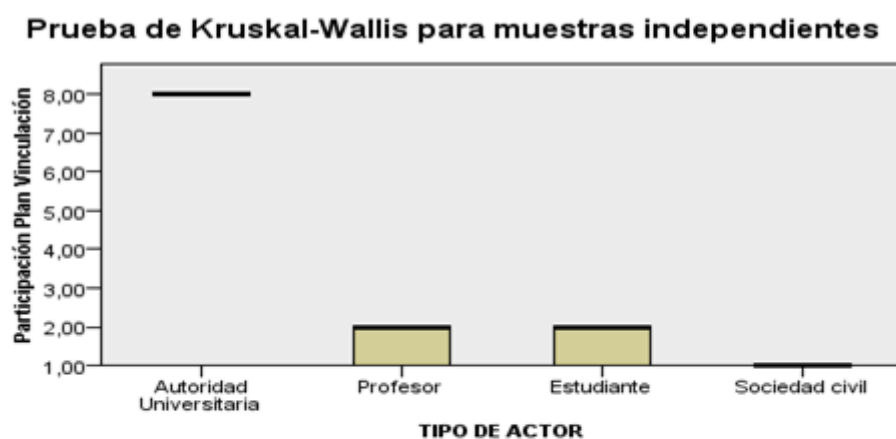
Resumen de contrastes de hipótesis			
Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1 La distribución de Participación Plan Vinculación es la misma entre las categorías de TIPO DE ACTOR.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.			

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La tabla 21 muestra que la hipótesis nula planteada sobre la participación en el plan de vinculación por parte de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH debe rechazarse, por lo que no se rechaza la hipótesis de investigación, debido al nivel de significancia estadística de 0.00001 al igual que la hipótesis nula 1, 2, 3 y 4.

Figura 17

Gráficos Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, Resumen Estadístico y p valor



N total	603
Estadístico de contraste	22,983
Grados de libertad	3
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

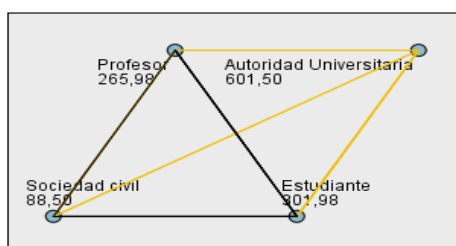
La figura 17 presenta el gráfico Box Plot de la Prueba Kruskal-Wallis, en el cual se observan la morfología y el comportamiento distinto de las puntuaciones entre los actores de la gobernanza universitaria y en el Resumen Estadístico y p valor, presenta el

estadístico K-W =22,983, g,l=3, n=603 y p valor de 0.0001, lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula, por su alto nivel de significancia.

Figura 18

Gráficos comparaciones por pareja tipo de actor y niveles de significancia

Comparaciones por parejas de TIPO DE ACTOR



Cada nodo muestra el rango promedio de muestra de TIPO DE ACTOR.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de prueba	Estándar Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajust.
Sociedad civil-Profesor	177,481	140,810	1,260	,208	1,000
Sociedad civil-Estudiante	213,479	138,393	1,543	,123	,738
Sociedad civil-Autoridad Universitaria	513,000	154,593	3,318	,001	,005
Profesor-Estudiante	-35,998	27,232	-1,322	,186	1,000
Profesor-Autoridad Universitaria	335,519	74,081	4,529	,000	,000
Estudiante-Autoridad Universitaria	299,521	69,378	4,317	,000	,000

Cada fila prueba la hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son iguales. Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significancia es ,05.

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS v.22

La figura 18 señala las significancias estadísticas entre los grupos, en otras palabras, las diferencias entre las percepciones sobre la participación en la planeación estratégica entre los actores de la gobernanza universitaria mediante las pruebas estadísticas U de Mann Whitney. En este caso, se observa que, entre los actores de la sociedad civil y las autoridades universitarias, entre los profesores y autoridades universitarias y estudiantes y autoridades universitarias difieren las percepciones de participación en el plan estratégico de la UNAH. Estas significancias estadísticas revelan

que estos grupos no tienen participación en lo relativo al plan estratégico institucional con las autoridades universitarias.

PARTE IV
CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La gobernanza universitaria de los países desarrollados se enfoca en calidad educativa, investigación, desarrollo e innovación, mientras que la de los países sub administrados en sus estudios, pareciera que se enfocan en comprender ¿Cómo la cohesión social universitaria afecta la gobernabilidad? ¿Cuál es el rol y el impacto de la extensión universitaria y de la responsabilidad social universitaria para el desarrollo de las sociedades?, pero como un programa de extensión académica no formal para las comunidades y no desde la perspectiva de desarrollo y compromisos recíprocos con el sector productivo y social como las que se presentan en los modelos de innovación.

En la región latinoamericana no se encontraron estudios sobre las ventajas y desventajas de las juntas de gobernanzas universitarias nombradas sobre lo técnico y las gobernanzas universitarias democráticas, debido a la idiosincrasia de visualizar a las universidades como instituciones políticas y no técnicas, producto de la herencia de una visión retrospectiva y nostálgica con respecto a la reforma de Córdoba de 1918 (Guarga, 2018, Tcach, 2018 y Ordorika, 2018), resucitando una autonomía universitaria con independencia académica, la cual por lo general, en muchos casos, no rinde cuentas.

A nivel macro, se identifica que algunos problemas de gobernanza universitaria se suscitan, porque los países no tienen una visión de desarrollo conjunta con la educación superior (economía basada en el conocimiento o fortalecimiento de la política económica industrial) o porque el modelo político económico (estado de bienestar, comunismo, neoliberal o socialismo), no garantizan la sostenibilidad presupuestaria de las IES para atender las demandas de la sociedad como la masificación de matrículas o proyectos de vinculación, extensión o de RSU.

A nivel meso, las políticas públicas de educación superior no son congruentes con las leyes nacionales o estatales o las ratificadas en convenios internacionales como las del GATS y en el último nivel, micro, por los problemas de la falta de participación y democratización universitaria para legitimar las conducciones de la universidades, así como también por la falta de competencias de académicas, técnicas, estratégicas y de liderazgo de los actores, principalmente de las autoridades de las gobernanzas o juntas de gobernanza universitarias.

La evaluación de la percepción de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH basado en la Rúbrica de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) indica que en todas las dimensiones se encuentra en Estado Crítico, tal como se puede observar en la tabla 5, por lo que estas puntuaciones pueden servir como línea base para establecer una hoja de ruta para fortalecer las relaciones entre todos los actores para la conducción universitaria. El promedio de las 6 dimensiones es de 2.3475 siendo la calificación 9, la puntuación más alta. Lo que significa que la UNAH tiene un largo camino, para fortalecer su gobernanza universitaria.

Se realizaron las pruebas de hipótesis del estudio mediante la Prueba Kruskal-Wallis para las hipótesis 1, 2, 3, 4 se observan que el comportamiento es distinto de las puntuaciones entre los actores de la gobernanza universitaria, mostrando, el estadístico $K-W = 21,969$, $g, l = 9$, $n = 603$ y un p valor de 0.0001, lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula de que las medianas son iguales, por su alto nivel de significancia, en otras palabras, existe evidencia de que las percepciones sobre la participación en el plan estratégico, plan operativo, de inversiones y académico difieren entre los actores de la gobernanza universitaria.

En el caso de la hipótesis nula 5 (H_0 : En el nivel de decisiones institucionales en lo relativo a los planes de vinculación (El nivel de medida de la variable es de escala de Likert), la participación de los estudiantes, las autoridades universitarias, los profesores y la sociedad civil es deliberada por todas las partes) el estadístico K-W =22,983, $g, l=9$, $n=603$ y p valor de 0.0001, lo que también confirma el rechazo de la hipótesis nula de que las medianas son iguales, por su alto nivel de significancia, por lo que existe diferencias entre los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH.

Las pruebas de hipótesis 1, 2, 3, 4 y 5 sobre la participación de los actores de la gobernanza universitaria de la UNAH en la planeación estratégica, operativa, en el de inversiones, en el plan académico y en el plan de vinculación, las pruebas de U Mann Whitney indica que entre los actores de la sociedad civil y las autoridades universitarias, entre los profesores y autoridades universitarias y estudiantes y autoridades universitarias difieren las percepciones de participación de la UNAH en el año 2020.

Asimismo, las pruebas de Mann Whitney señalan que entre los actores sociedad civil-profesores, sociedad civil-estudiantes, profesores y estudiantes, no existen diferencias estadísticas porque su p valor >0.05 , por lo que refleja que las percepciones de estos actores son similares con respecto a la falta de participación en la gobernanza universitaria de la UNAH con respecto a las autoridades universitarias.

La Rúbrica de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) es una herramienta valiosa para evaluar las gobernanzas universitarias de las instituciones de educación superior y en este caso, los resultados podrían servir como línea de base para dar seguimiento a los avances en lo que respecta al fortalecimiento de las relaciones entre los actores del Consejo Universitario. Por otra parte, la incorporación de la Dimensión VI para evaluar

las diferentes percepciones de la gobernanza universitaria entre los actores mediante la prueba Kruskal Wallis es complementaria y crítica para identificar en que actores se debe concentrar más los esfuerzos de gobernanza universitaria.

En suma, esta investigación puede servir como guía metodológica para evaluar las gobernanzas universitarias de instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional y para identificar los actores de las gobernanzas universitarias que difieren en lo relativo a la percepción en la participación en las distintas decisiones para la conducción universitaria, mediante las pruebas no paramétricas de Kruskal Wallis y U Mann Whitney.

Lo que es similar y problemático acerca de cada una de las herramientas del Marco TEFCE abordadas en esta investigación, incluyendo la Rúbrica Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) es que todas están enfocadas en los puntos de vista de la institución de educación superior sobre su gobernanza universitaria, y no en evaluar las perspectivas de la comunidad o incorporar comentarios de la comunidad sobre cuán comprometida está la institución o cuáles son realmente los resultados de su compromiso (Farnell & Šćukanec, 2018).

RECOMENDACIONES

Esta tesis no comprende recomendaciones específicas, debido a que las mismas representarían otra investigación porque deberían estar acompañadas de evidencia científica de cada uno de sus impactos. Por otra parte, muchos de los posibles cambios pasarían por debates, mesas de dialogo, consensos por actores fuera y dentro de la UNAH, así como la voluntad política para poder cambiar la Constitución de la República, la ley orgánica de la UNAH, entre otra normativa vigente lo que representa potenciales líneas de investigación producto de los resultados presentados en esta tesis doctoral.

Como recomendaciones generales se presentan las siguientes:

A nivel macro, la viabilidad, factibilidad y legitimización de la gobernanza a nivel macro de modelos de innovación están sujetas a la aprobación de reformas de políticas públicas con mayor campo de acción que las universitarias plasmadas como sincera voluntad de contribuir al desarrollo económico. En otras palabras, que la legislación universitaria este alineada con la Constitución de la República y con las políticas económicas, industriales y laborales, por ejemplo, una visión de país que exprese una política industrial (modelos de innovaciones abiertas) o promueve una sociedad basada en el conocimiento (triple hélice), tal como establece las recomendaciones OCDE (1996) *The knowledge-based economy* y del informe de desarrollo mundial: conocimiento para el desarrollo (*World Development Report: Knowledge for Development*) 1998/1999 del Banco Mundial (1998).

A nivel meso, se necesitará de reformas profundas en el sistema de educación superior y en los estatutos de las universidades reorientando su quehacer principal,

autonomías, gobernanzas universitarias e incluso de sus modelos de financiamiento que les permite trabajar tanto en el mundo presencial como en el virtual y digital por la cuarta revolución industrial, pandemias y los efectos del cambio climático. Este tipo de vinculación Universidad-Empresa-Gobierno necesita del compromiso y legitimidad de todos los actores, Estado, Universidad, empresa privada y sociedad, porque las relaciones espontaneas, sin rumbos definidos no tienen sostenibilidad.

A nivel micro, las universidades deberán buscar estratégicamente las empresas del sector privado con quienes trabajar a efecto de crear y mantener relaciones ganar-ganar generando nuevo conocimiento para el desarrollo de las comunidades, pero en función del tipo de economía en la que se desarrolla, sean estas basadas en el conocimiento o bajo políticas industriales y con la colaboración de los gobiernos en materia de políticas públicas que no obstaculicen las innovaciones. Esto puede realizarse mediante la creación de espacios presenciales o virtuales entre las universidades y el sector empresarial.

Referencias

- Acosta, A. (2009). Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. ANUIES, 228.
- Alcántar, E. V., y Arcos, V. J. (2004). La vinculación como instrumento de margen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 6(1).
- Altbach, P. G. (2015). Massification and the global knowledge economy: The continuing contradiction. *International Higher Education*, 80, 4–5.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28(112), 13-39.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. The World Bank.
- Altbach, P., & Hans de Wit (2019). Too Much Academic Research is Being. Number: 96. Recuperado de: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>
- Alvarado Peña, L., & Moreno Freites, Z. (2017). Gobernanza y gestión de calidad en los centros de investigación universitarios. *Opción*, 33 (84), 471-.
- Alvarado-Borrego, A. (2009). Vinculación Universidad-Empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, 5(1), 407-414.
- Araneda-Guirriman, C., Gairín-Sallán, J., y Pedraja-Rejas, L. (2018). La Autonomía en la Educación Superior: Reflexiones desde los Actores en el Contexto del Financiamiento por Desempeño en Chile. *Formación Universitaria*, (11) 4

- Arévalo, J., y Sosa, J. (2018). Autonomía, gobernabilidad y eticidad en la Universidad: una reflexión desde la realidad racional de Hegel. *Analecta Política*, 8(14), 61-82.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., & Riley, G. L. (1977). Alternative models of governance in higher education. *Governing academic organizations*, 2-25.
- Ball, S. J. (2005). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ballas, C., Pazos, R., y Avilés, M. (2018) Percepciones y aspiraciones en torno a la ciencia, tecnología e innovación en América Latina. En Ramírez, R. (2018). *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe*. IESALC. ISBN: 978 -980-7175 – 32 – 6
- Banco Mundial (1998). *World Development Report 1998/1999 : Knowledge for Development*. New York: Oxford University Press. © World Bank. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5981> License: CC BY 3.0 IGO.
- Benneworth, P .(2018). Chapter1: Definitions, approaches and challenges to community engagement. In Benneworth, P., Ćulum, B. Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Šćukanec, N., Vossensteyn, H., & Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education
- Benneworth, P., Ćulum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Šćukanec, N., Vossensteyn, H., & Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education

- Bernasconi, A., & Clasing, P. (2015). Legitimidad en el gobierno universitario: una nueva tipología. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-26.
- Berr, E., Moulin, L., & Médor, D. (2017). La mercantilización de la universidad francesa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(14), 1-6.
- Berr, E., Moulin, L., & Médor, D. (2017). La mercantilización de la universidad francesa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(14), 1-6.
- Bianchi, C y Guarga, R. (2018). Ciencia, Tecnología, Innovación Y Desarrollo: El Papel De Las Universidades En América Latina. En Guarga, R. (2018). *A Cien Años De La Reforma Universitaria De Córdoba Hacia Un Nuevo Manifiesto De La Educación Superior Latinoamericana*. Cres 2018. Iesalc -Unesco.
- Bizzozero, L., y Pose, N. (2018) UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030. MODELO E IDEAS EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL Y OPORTUNIDADES PARA UNA NUEVA REFORMA. In CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
- Boix, J. C., Boluda, I. K., & López, N. V. (2019). ¿ Por qué las instituciones de educación superior deben apostar por la marca?. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 111-127.
- Bratianu, C., & Florina, P. (2015). University governance as a strateic driving force. *Eur Conf on Mgmt, Ldshp and Gov*, pp 28–35
- Brunner, J. (2013), "The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America", OECD Development Centre Working Papers, No. 319, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/5k40d6717l8x-en>.

- Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, p. 1-35, 2000.
- Brunner, J. J. (2016). Educación Superior Iberoamericana. Santiago: CINDA.
- Brunner, J. J., & Ganga, F. A. (2016a). Reflexiones en torno a economía política y gobernanza de los sistemas nacionales e instituciones de educación superior en América Latina. *Interciencia*, 41(8), 573-579.
- Brunner, J. J., & Villalobos, C. (Eds.). (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J., y Ganga., F. (2016b) Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. No. 80 (2016): 12 -35 ISSN 1012-1587
- Brunner, J., y Ganga-Contreras, F. (2018). Reforma a la educación superior: un análisis crítico del enfoque chileno. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.1438580>
- Brunner, J.J. (2010). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*.355, mayo-agosto, 137-159.
- Brunner, J.J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, vol.17, n°. 2, pp. 17-34.
- Brunner, J.J. (2016). Lo público de la universidad a la luz de la historia larga. *Límite, Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, vol.11, n°. 37, pp. 49-55.

- Brunner, J.J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. y Salazar, F. (2005). Guiar el mercado, informe sobre la Educación Superior en Chile. Centro de Estudios Miguel Enríquez.
- Buendía, Angélica (2014). La fimpes y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004). México: anuies
- Bunge, M. (1999). Buscar la filosofía en las ciencias sociales. siglo XXI.
- Calderon Padilla, R. (2011). El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. *Innovación Educativa*, 11 (57), 81-89.
- Capano, G., & Pritoni, A. (2019). Varieties of hybrid systemic governance in European Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(1), 10-28.
- Chait, R. (2009). Gremlins of governance. *Trusteeship*, 2-5.
- Chang, R. (2017). Una aproximación a las nuevas perspectivas de la sociología de la educación digital en el siglo XXI desde los orígenes de la sociología de la educación. En Sánchez, C. (2017). *Caleidoscopio educativo: Prácticas y reflexiones iberoamericanas*. Universidad Complutense de Madrid, España. ISBN 978-84-15665-19-9. Recuperado de: <http://sobrelaeducacion.com/libros/coleccion/>
- Chang-Castillo, H. G. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre universidad y empresa. *Revista Nacional de Administración*. Escuela de Ciencias de Administración, Costa Rica, 1(10), 85-94.
- Chesbrough, H. W. (2003). *Open Innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Boston: Harvard Business School Press.

Cheyre, C., Kowalski, J., & M Veloso, F. (2015). Spinoffs and the ascension of Silicon Valley. *Industrial and Corporate Change*, 24(4), 837-858.

Chiche-Portiche, O. (2019). Panorama de la movilidad estudiantil en América Latina. Recuperado de: http://www.IESALC.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2729:panorama-de-la-movilidad-estudiantil-en-america-latina&catid=194&Itemid=746

Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). Leadership and ambiguity. *The American college president*.

CONEA. (2009). Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Quito. Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M141.pdf.

Consejo Europeo. (2000). Acuerdo de Lisboa: Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Recuperado de: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Costa, R., & Menichini, T. (2013). 'A multidimensional approach for CSR assessment: The importance of the stakeholder perception', *Expert Systems with Applications*, vol. 40, no. 1, pp. 150-161, <http://dx.doi.org/10.1016/j.eswa.2012.07.028>

Da Wan, C., Lee, M. N., & Loke, H. Y. (Eds.). (2019). *The Governance and Management of Universities in Asia: Global Influences and Local Responses*. Routledge.

de Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Declaración Universal de los derechos Humanos.

Decreto Legislativo No.131, Constitución de la República de Honduras, Congreso Nacional, 11 de enero de 1982.

Decreto Legislativo No.141-2017, Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República, Ejercicio Fiscal 2018, Congreso Nacional, 19 de enero de 2018.

Decreto Legislativo No.209-2004, Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 12 de febrero del 2005. Recuperado de: <https://dicu.unah.edu.hn/investigacion-cientifica/normativa/ley-organica/>

Decreto No.46-2013. Reforma a la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Recuperado de: <http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Dec462013ReformaArt8AdicionLeyUNAH.pdf>

Decreto No.75-2017. Reforma al artículo 19 numeral 3, artículo 26 y 8 de la Ley Orgánica de la UNAH y ordenar elecciones estudiantiles. Recuperado de: <https://sg.unah.edu.hn/dmsdocument/3310-gaceta-no-34431jueves-31-de>

De-Moya-Anegón, F., Herrán-Páez, E., Bustos-González, A., Corera-Álvarez, E., y Tibaná-Herrera, G. (2018). Ranking Iberoamericano de instituciones de educación superior. SIR Iber 2018. Barcelona, España: Ediciones Profesionales de la Información SL. ISBN: 978 84 09 03911 1 <https://doi.org/10.3145/sir-iber-2018>

Devos, T., Spini, D., & Schwartz, S. H. (2002). Conflicts among human values and trust in institutions. *The British Journal of Social Psychology*, 41(4), 481–449.

Downes, M. (2017). *University scandal, reputation and governance*. *International Journal for Educational Integrity*, 13(1), 8.

Eastman, J., Jones, G., Begin-Caouette, O., Li, S., Noumi, C. & Trottier, C. (2018). Provincial Oversight and University Autonomy in Canada: Findings of a Comparative Study of

Canadian University Governance. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48 (3), 65–81.
<https://doi.org/10.7202/1057129ar>

Eckel, P. D. (2017). Institutional Governance for a Shared Glocal Engagement Mission. In *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. GUNi series on the social commitment of universities. ISBN: 978-84-617-5508-0 Ediciones OCDE.

Engel, J. S. (2015). Global clusters of innovation: Lessons from Silicon Valley. *California Management Review*, 57(2), 36-65.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix---University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development. *EASST Review*, 14(1), 14–19.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.

Farnell.T., & Šćukanec,N. (2018). Chapter 4: Mapping existing tools for assessing community engagement. In Benneworth, P., Culum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Šćukanec, N., Vossensteyn, H., & Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education higher education
[ferencia+mundial+ed+swww.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_esp.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_esp.pdf)

- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Education Policy Analysis Archives*, 17(21), 1-43.[doi:10.1](https://doi.org/10.14343/doi:10.1)
- Flores-Ruiz, Eric, Miranda-Navales, María Guadalupe, & Villasís-Keever, Miguel Ángel. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Revista alergia México*, 64(3), 364-370.
<https://dx.doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>
- FOSDEH. (2016). Medición en la UNAH. Clave para la solución de un conflicto. Recuperado de: <http://www.fosdeh.com/wp-content/uploads/2017/03/mediacion-unah-nov-2016.pdf>
- Fossatti, P., Ganga, F., & Jung, H. S. (2017). Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. *Revista Espacios*, 38(35).
- Freeman, B., Marginson, S., & Tyler, R. (Eds.). (2014). *The age of STEM*. Oxon: Routledge.
- Furco, A. (1999). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=slceslgen>
- Furco, A., & Miller, W. (2009). Issues in benchmarking and assessing institutional engagement. *New Directions for Higher Education*, 2009(147), 47-54.
- Furco, A., Weerts, D., Burton, L., & Kent, K. (2009). Assessment rubric for institutionalizing community engagement in higher education. Retrieved from: <https://engagement.umn.edu/sites/engagement.umn.edu/files/UMNCommunityEngagementInstitutionalizationRubric.pdf>

- Ganga Contreras, F., & Viancos, P. (2018). Tipología de universidades: una propuesta a partir del rol del máximo directivo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2).
- Ganga, F., Quiroz, J., & Fossatti, P. (2017). Análisis sincrónico de la gobernanza universitaria: una mirada teórica a los años sesenta y setenta. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 553-568.
- Ganga-Contreras, F., & Nuñez-Mascayano, O. A. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 39(17).
- Ganga-Contreras, F., Pérez Martínez, A., & Mansilla Sepúlveda, J. (2018). Paradigmas emergentes en la Gobernanza Universitaria: una aproximación teórica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 123–136. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438575>
- García de Fanelli, A., & Pita Carranza, M. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria.. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 13(37), 96-113.
- Gelmon, S. B., Seifer, S. D., Kauper-Brown, J., & Mikkelsen, M. (2004).
- Gómez, E. A., Zamora, R., y Torres, J. (2014). Los procesos de acreditación en la Universidad Autónoma de Chapingo: situación actual. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/98.pdf>

- Gould, G. (2002). Vinculación universidad-sector productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma de Baja California.
- Greenhalgh, T. (2015). Higher education governance as language games: a Wittgensteinian case study of the breakdown of governance at the London School of Economics 2004–2011. *High Ed Qu* 69(2):193–213
- Guarga, R. (2018) A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana. In Conferencia Regional De Educación Superior De América Latina Y El Caribe.
- Gutiérrez, E. P. (2015). Tendencias De La Educación Superior En América Latina. *Tejidos Sociales*, 1. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/tejsociales/article/view/1446>
- Gutierrez, Z. R., Palanca, M. B., & Feliu, V. M. R. (2019). Divulgación de rankings universitarios y eficiencia en educación superior. Análisis bibliométrico y sistémico. *Revista de educación*, (384), 247-286.
- Hancock, S. (2019). A future in the knowledge economy? Analysing the career strategies of doctoral scientists through the principles of game theory. *Higher Education*, 78(1), 33-49.
- Hapsah Syed Hasan Shahabudin, S. (2017). Institutional Governance for a Shared Glocal Engagement Mission. In *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible*

University: Balancing the Global with the Local. GUNi series on the social commitment of universities. ISBN: 978-84-617-5508-0

Harring, N., Jagers, S. C., & Matti, S. (2020). Higher education, norm development, and environmental protection. *Higher Education*, 79(2), 291-305.

Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 30-41.

Hollander, E., Saltmarsh, J., & Zlotkowski, E. (2001). Indicators of engagement. In L.

Katz, B. M. (2015). *Make it new: a history of Silicon Valley design*. MIT Press.

Kerry, C., & Danson, M. (2016). Open innovation, Triple Helix and regional innovation systems: Exploring CATAPULT Centres in the UK. *Industry and Higher Education*, 30(1), 67-78.

La Tribuna (2018 julio 26). Continúan las protestas en la UNAH. Recuperado de: <http://www.latribuna.hn/2018/07/26/continuan-las-protestas-en-la-unah/>

Larrán J. M., & Andrades Peña, F.J., 2015. Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), pp.91–107.

Law on Higher Education, August 1, 2014. The Government of Ukraine, Kyiv, Ukraine. <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschuosvitu> (Acceso 16 marzo 2020).

Le Clus, M. (2011). *TaME Tracking and Measuring Engagement: A Review of the Literature*. Australian Universities Community Engagement Alliance (AUCEA): 1-47.

- Lemaitre, M. (2017). Aseguramiento De La Calidad En America Latina. Colección 25 (Volumen 22). ISSN 07981228. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)
- Leydesdorff, L. (1994). Epilogue. In L. Leydesdorff & B. P v d (Eds.), *Evolutionary Economics and Chaos Theory: New directions for technology studies* (pp. 180–192). London/New York: Pinter.
- Leydesdorff, L. (2006). *The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated*. Boca Raton: Universal Publishers.
- Leydesdorff, L. (2012). The Triple Helix, Quadruple Helix ..., and an N-tuple of Helices: explanatory models for analyzing the knowledge-based economy. *Journal of the Knowledge Economy*, 3(1), 25–35.
- Leydesdorff, L., & Ivanova, I. (2016). “Open innovation” and “triple helix” models of innovation: can synergy in innovation systems be measured?. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 2(1), 11.
- Leydesdorff, L., & Van den Besselaar, P. (1998). Technological developments and factor substitution in a complex and dynamic system. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 21(2), 173–192.
- Leydesdorff, L., Perevodchikov, E., & Uvarov, A. (2015). Measuring triple-helix synergy in the Russian innovation systems at regional, provincial, and national levels. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(6), 1229-1238.

- Licandro, O. D. & Yepes, S. L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12 (1), 6-33. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Locatelli, R. (2018). Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. UNESCO Education Research and Foresight Working Papers. No 22.
- López Segrera, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n2/1982-5765-aval-23-02-551.pdf>
- López Zárate, R. (2014). La Interacción Gobierno-Universidades: Una Relación Compleja. *Bordón*, 66(1), 75–87. Recuperado de: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66105>
- López, B. (2017 agosto 3). Crisis en la UNAH: ¿Agotamiento de un modelo? (1-4). Recuperado de : <https://criterio.hn/2017/08/03/crisis-la-unah-agotamiento-modelo-1-4/>
- López, E. (2018 marzo 6). Los Intentos de Elecciones Estudiantiles en la UNAH (1-4). Recuperado de: <https://criterio.hn/2018/03/06/los-intentos-elecciones-estudiantiles-la-unah-1-4/>
- López, L., e Iriarte, A. (2016). Los desafíos a la gobernabilidad en las IES. Recuperado de https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_VIII/TOMO%208_9.pdf
- Lubell, M., Zahran, S., & Vedlitz, A. (2007). Collective action and citizen responses to global warming. *Political Behavior*, 29(3), 391–413.

- Maldonado, B., Buenaño, J., y Benavides.,K. (2018). Aproximación a un modelo de gobernanza del sistema de educación superior ecuatoriano. Revista San Gregorio. ISSN 1390-7247; ISSN: 2528-7907
- Maldonado, M. L., y Gould Bei, G. (1994). La vinculación como estrategia de desarrollo en las Universidades e instituciones Públicas. Publicación trimestral de la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, 3(3).
- Martín, E.(2018). Resumen de la CRES 1996. En a cien años de la reforma universitaria de córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Journal Educational Innovation/Revista Innovación Educativa, 17(73).
- Martí-Noguera, J. J., Calderón A. I. & Fernández-Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: Análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 9 (24), 107-124. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.264>
- Melé, D. (2008). 'Corporate Social Responsibilities Theories',The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility. New York: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211593.003.0003>
- Mellul, C. (2018). Un análisis de las tecnologías emergentes en la educación superior y en el centro de trabajo. Recuperado de: http://www.fiuc.org/bdf_document-115_es.html

- Mendoza Rojas, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), 119-140.
- Morales, G., y Cáceres, N. (2017). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Aneaes) de Paraguay Regulación versus mejora continua de la calidad de la educación superior: equilibrio entre la evaluación externa y gestión interna, en el marco de la autonomía institucional. En Lemaitre, M. (2017). *Aseguramiento de la Calidad en América Latina Colección 25 (Volumen 22)*. ISSN 07981228. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)
- Nakwa, K., and Zawdie, G. (2012), 'The role of innovation intermediaries in promoting the triple helix system in MNC-dominated industries in Thailand: the case of hard disk drive and automotive sectors', *International Journal of Technology Management and Sustainable Development*, Vol 11, No 3, pp 265–283, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=85862504&site=ehost-live>.
- Naranjo García, A., & Ruso Armada, F. (2018). El financiamiento en las instituciones de educación superior: asignaciones gubernamentales vs. autofinanciamiento. *Cofin Habana*, 12(2), 35-50.
- OCDE. (2004). *Enseignement Supérieur: Internationalisation et commerce*.
- Ochoa, A. A., & Espinosa, A. B. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de la educación superior*, 45(179), 9-23.

OECD (2008). Tertiary education for the knowledge society, Vol. 1. OECD, Paris.

OECD, The Knowledge-Based Economy, Paris, 1996. París: Ediciones OCDE.

Once Noticias. (2018 octubre 24). SEGUNDO DÍA CONSECUTIVO: Estudiantes de la UNAH se mantienen en protesta <https://www.oncenoticias.hn/estudiantes-unah-protesta/>

Ordorika, I. (2018). Repolitizar la Casa: Las Universidades de América Latina a cien años de la Reforma de Córdoba. A cien años de la reforma universitaria de córdoba.

Osipian, A. L. (2017). University autonomy in Ukraine: Higher education corruption and the state. *Communist and Post-Communist Studies*, 50(3), 233-243.

Pinheiro, H. D. (2011). Redesenho das configurações estruturais na gestão universitária: ações derivadas da inovação e flexibilidade na legislação pós LDB de 1996. Tese (Doutorado em Administração). 360p. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Pique, J. M., Berbegal-Mirabent, J., & Etzkowitz, H. (2018). Triple Helix and the evolution of ecosystems of innovation: the case of Silicon Valley. *Triple Helix*, 5(1), 1-21

Pruvot, E. B., & Estermann, T. (2017). University autonomy in Europe III. The Scorecard.

QS Top University. (2019). Ranking UNAH Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/universities/universidad-nacional-autonoma-de-honduras-unah>

QS World University Rankings. (2019). UNAH QS Latin American Rankings, 2019. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2019>

- Rama Vitale, C. (2018). La problemática del financiamiento de la educación superior en la crisis económica de América Latina.
- Ramos-Monge, E., Llinàs Audet, F. J., & Barrena Martínez, J. (2019). Drivers and barriers of University Social Responsibility: integration into strategic plans. *World review of entrepreneurship, management and sustainable development*.
- Raphael, D. D. (1983). Problemas de filosofía política. Alianza, Universidad Textos. Alianza Editorial, Madrid, España. ISBN.:84-206-8067-2. Recuperado de: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>
- Reyes, C., y Rosso, P. (2013). Una nueva clasificación de las universidades chilenas. Clasificación de Instituciones de Educación Superior.
- Rodríguez Espinar, S. R. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38.
- Rodríguez, J. (2018). Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 649-658, set./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3750>
- Romillo, A, y Polaino, C. (2018). Aplicación del Modelo de Gestión Pirámide del Desarrollo Universitario en la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación Universitaria*. Vol. 12(1), 3-12 (2018). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100003>
- Rubí, M. (2017 agosto 10). Desde la perspectiva académica: Apuntes sobre la crisis de la UNAH. Recuperado de: <http://www.elpais.hn/2017/08/10/apuntes-la-crisis-la-unah/>

- Sábato, J. y. Botano, N. (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro en América Latina. *Revista de la Integración*, 1(3), 15-36.
- Sabina, E. (2018). Resumen de la CRES de 1996. En Guarga, R. (2018). *A Cien Años De La Reforma Universitaria De Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. CRES 2018. IESALC -UNESCO
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington DC: The World Bank.
- Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments: Uses and misuses. *Higher Education Management and Policy*, 19, 24-62.
- Salmi, J., y Cai Liu, N. (2011). Paths to a world-class university. In *Paths to a World-Class University Lessons from Practices and Experiences* Nian Cai Liu, Qi Wang and Ying Cheng (Eds.). Recuperado de: <https://www.sensepublishers.com/media/743-paths-to-a-world-class-university.pdf>
- Saltos, G., Odriozola, S., y Ortiz, M. (2018). La vinculación universidad-empresa-gobierno: una visión histórica y conceptual. *Revista ECA Sinergia*. e-ISSN 2528-7869. Junio - Diciembre 2018 . Vol. 9 Nº2, págs. 121-139. Ensayo. Edición continua
- Sánchez-Hernández, M. I., & Mainardes, E. W. (2016). University social responsibility: a student base analysis in Brazil. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2), 151-169.
- Sartori, G. (2002). *Lógica y método en las ciencias sociales*. México, Fondo de Cultura Económica.

Schimieguel, O. (2005). Planejamento e a tomada de decisão nas instituições de educação superior: um caminho de mão dupla?. Anais do Educere, Porto Alegre, PUCRS.

Schmal, R., y Cabrales, F. (2018). El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 822-848, jul./set. 201. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601309>

Scimago. (2013). SIR Iber. Recuperado de: http://fci.uib.es/digitalAssets/233/233139_scimago1.pdf

Serrano-Sánchez, J. D. (2013). La extensión, vinculación y proyección social universitaria y comunitaria, from <http://www.monografias.com/trabajos-pdf5/laextencion-vinculacion-yproyeccion-social-universitaria-y-comunitaria/laextencion-vinculacion-y-proyeccion-socialuniversitaria-y-comunitaria.shtml#ixzz4XNgGXPh0>

Soto Vázquez, R. e. a. (2006). Vinculación Universidad-empresa-estado en la realidad actual de la industria farmacéutica mexicana. Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia,2.

Stanislavská, L. K., Kvasnička, R., Kuralová, K., & MargarISOVÁ, K. (2014). Social Responsibility of Higher Educational Institutions—the Comparison of the View of Students and Potential Students. Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 7(3-4), 95-99.

Strand, Ø., Ivanova, I., & Leydesdorff, L.(2017). Decomposing the Triple-Helix synergy into the regional innovation systems of Norway: firm data and patent networks. Qual Quant 51, 963–988 (2017). Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0344-z>

- Szadkowski, K. (2018). The common in higher education: a conceptual approach. *Higher Education*, 78(2), 241-255.
- Tcach, C. (2018). La reforma de Córdoba: calidoscopio de ideas y laboratorio de experiencias en America Latina y El Caribe. *Società Mutamento Politica*, 9(17), 191.
- Thorens, J. (2006). Liberties, freedom and autonomy: A few reflections on academia's estate. *Higher Education Policy*, 19, 87–110.
- Torres, A y Sánchez, L. (2014). La responsabilidad social universitaria desde su fundamentación teórica. *Libre Empresa*. Enero - Junio, 69-105.
- Torres, A. (2013 marzo 19). Entrevista a la Rectora Julieta Castellanos: «La UNAH tuvo más de dos décadas de procesos continuos de deterioro». *Resencia universitaria*. UNAH. Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/notes/presencia-universitaria-peri%C3%B3dico-unah/entrevista-a-la-rectora-julieta-castellanos-la-unah-tuvo-m%C3%A1s-de-dos-d%C3%A9cadas-de-p/590620720966185/>
- Torres, C., & Frost-González, S. (2015). Innovación abierta en empresas colombianas: reto a superar. *Revista Venezolana de Gerencia*, 20 (70), 252-267.latinamericana. IESALC.
- Triola, M. (2009). *Estadística*, Décima ed., México, DF.
- Trower, C. And Eckel, P. (2016) Mired in mediocrity. *Inside Higher Education*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/views/2016/01/25/governing-boards-are-too-often-only-mediocre-their-performance-essay>

- Tsui, A. (2015). Reconectando con el mundo del negocio. Investigación socialmente responsable. EFMD Global Focus, Edición en Castellano, 18-22. Recuperado de <https://goo.gl/iEVuaW>
- UNAH. (2015) Acuerdo N°. CU-E-107-09-2014. Normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Recuperado de <https://www.unah.edu.hn/sobre-la-unah/normas-academicas/>
- UNAH. (2015). Acuerdo N°. CU-E-107-09-2014. Normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Recuperado de <https://www.unah.edu.hn/sobre-la-unah/normas-academicas/>
- UNAH. (2016). Dirección de Estadísticas. Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Institucional. Anuario Estadístico No.46
- UNAH. (2017). Acuerdo N°.12-2017-JDU-UNAH. Nombramiento Interino del Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctor Francisco José Herrera Alvarado. Recuperado de: <https://jdu.unah.edu.hn/dmsdocument/5791-acuerdos-jdu-unah-de-septiembre-2017>.
- UNESCO (1998). La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción
- UNESCO, E. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? General Agreement on Trade in Services o GATS de la Organización Mundial de Comercio, que entró en vigor en enero de 1995
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado

el 5 de marzo de 2018, de: <http://www.google.es/search?sclient=psy-absite=&source=hp&q=declaration+de+la+con>

Vallaes, F & Carrizo, L. (2006). Responsabilidad social universitaria: marco conceptual, antecedentes, herramientas. Lima: Banco Interamericano de Desarrollo.

Vallaes, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Nuevo León, México. Recuperado de: <https://ausjal.org/wp-content/uploads/Que-es-la-Responsabilidad-Social-Universitaria-Francois-Vallaes.pdf>

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(12), 105-117. Recuperado de <https://goo.gl/aF8XK4>

Varghese, N. V., Chien, C. L., Montjourides, P., Tran, H., Sigdel, S., Katayama, H., & Chapman, D. (2014). The reshaping of higher education across Asia. Higher education in Asia: Expanding out, expanding up, 15-34.

Varghese, N.V. (2013). Government and Governance Reforms in Africa. Recuperado de: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

Vázquez Parra, J. C., & Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9(17), 133-144.

Wang, Q., Cheng, Y., & Cai Liu, N. (2012). Building world-class universities: Different approaches to a shared goal. In Building World-Class Universities (pp. 1-10). Brill Sense

Watson, D. (2007). Managing civic and community engagement. Maidenhead: McGraw-Hill Education/Open University Press.

- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047
- Whitley, R. D. (1999). *Divergent Capitalisms: The Social Structuring and Change of Business Systems*. New York: Oxford University Press.
- World Trade Organization. (1995). *General agreement on trade in services (GATS)*.
- Yaber, G., Chaves, A., y Csoban, E. (2018). Modelo de gobernanza, liderazgo y gestión en instituciones de educación superior aplicado a la innovación curricular. *Revista Academia & Negocios Vol.4 (1) 2018 pp. 53-64*
- Yirdaw, A. (2016). Quality of Education in Private Higher Institutions in Ethiopia: The Role of Governance. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244015624950>
- Ynzunza Cortés, C., Izar Landeta, J., Bocarando Chacón, J., Aguilar Pereyra, F., y Larios Osorio, M. (2017). El entorno de la industria 4.0: implicaciones y perspectivas futuras. *Conciencia tecnológica*, (54), 33-45.
- Yonezawa, A. (2019). *Japan: WorldClass Universities for Social Innovation*. The Boston college center for international higher education. Number.96 Recuperado de <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe7>
- Zamagni, S. (2014). Bienes comunes y bien común. En O. Groppa, & C. Hoevel (Eds). *Economía del don. Perspectivas para Latinoamérica* (pp. 25-46). Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Apéndice No. 1 Rúbrica de Furco, Weerts, Burton y Kent (2009) contextualizada a la gobernanza universitaria de la UNAH

Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente



El presente instrumento tiene como propósito obtener información, que será utilizada con fines académicos de elaboración de tesis de doctorado, con el interés de conocer y analizar la gobernanza universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras desde el punto de vista de los distintos actores.

Es importante que conteste de manera sincera y seleccione todos los enunciados que a continuación se formulan. No hay respuestas buenas ni malas. Se garantiza que sus respuestas serán manejadas en forma confidencial y los datos se utilizarán con fines estadísticos. Su colaboración será decisiva para los propósitos del estudio.

DATOS GENERALES:**GENERO:** MASCULINO FEMENINO**ACTOR DE LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA:** ESTUDIANTE AUTORIDAD UNIVERSITARIA PROFESOR SOCIEDAD CIVIL SINDICATO**NIVEL DE EDUCACIÓN:** PRIMARIA SECUNDARIA ESTUDIANTE DE PREGRADO POSGRADO /MAESTRÍA DOCTORADO

DIMENSIÓN I: FILOSOFÍA Y MISIÓN DE COMPROMISO COMUNITARIO

Un componente principal de la institucionalización de la gobernanza universitaria es el desarrollo de una definición de participación comunitaria para toda la institución que brinde significado, enfoque y énfasis para el esfuerzo de participación. La forma en que se define la participación de la comunidad en forma estrecha o amplia en la institución afectará qué componentes participan o no participan, qué unidades proporcionarán recursos financieros y otro tipo de apoyo, y el grado en que la participación de la comunidad se convertirá en una parte integral del trabajo de la institución.

INSTRUCCIONES: Para cada una de las cuatro categorías (filas), coloque **un círculo alrededor del número** que mejor represente el estado ACTUAL del desarrollo de una definición, filosofía y misión de participación comunitaria en la institución.

	Estado Crítico	Construcción de la Calidad	Sostenibilidad Institucional
DEFINICIÓN DE COMPROMISO CON LA COMUNIDAD	No existe una definición para toda la institución para la gobernanza universitaria. El término "participación comunitaria" se utiliza de manera inconsistente para describir una variedad de servicios y actividades de divulgación. 1 2 3	Existe una definición operativa para la gobernanza universitaria en la institución, pero existe cierta variación e inconsistencia en la aplicación del término. 4 5 6	La institución tiene una definición formal y universalmente aceptada de gobernanza universitaria de alta calidad que se utiliza de manera consistente para poner en práctica muchos o la mayoría de los aspectos de la participación comunitaria. 7 8 9
PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA	La institución no tiene un plan estratégico oficial para avanzar en la gobernanza universitaria. 1 2 3	Aunque ciertos objetivos de corto y largo alcance para la gobernanza universitaria se han definido para la institución, estos objetivos no se	La institución ha desarrollado un plan estratégico oficial para avanzar en la gobernanza universitaria en la institución, que incluye objetivos de

		han formalizado en un plan estratégico oficial que guiará la implementación de estos objetivos. 4 5 6	institucionalización viables a corto y largo plazo. 7 8 9
ALINEACIÓN CON LA MISIÓN INSTITUCIONAL	Si bien la participación universitaria complementa muchos aspectos de la misión de la institución, permanece en la periferia. La gobernanza universitaria rara vez se incluye en esfuerzos más grandes que se centran en la misión central de la institución. 1 2 3	La participación comunitaria a menudo se menciona como una parte principal o importante de la misión de la institución, pero la participación comunitaria no se incluye en la misión oficial o el plan estratégico de la institución. 4 5 6	La participación comunitaria es parte de la principal preocupación de la institución. Está incluida en la misión oficial y / o el plan estratégico de la institución. 7 8 9
ALINEACIÓN CON ESFUERZOS DE REFORMA EDUCATIVA	La participación comunitaria es independiente y no está vinculada a otros esfuerzos importantes y de alto perfil en la institución (por ejemplo, esfuerzos de asociación entre la institución y la comunidad, el establecimiento de comunidades de aprendizaje, la mejora de la enseñanza de pregrado, la investigación de la facultad, etc.)	La participación comunitaria está ligada de manera formal o informal a otros esfuerzos importantes y de alto perfil en la institución (por ejemplo, esfuerzos de asociación entre la institución y la comunidad, el establecimiento de comunidades de aprendizaje, la mejora de la	La participación comunitaria está vinculada formal y decididamente a otros esfuerzos importantes y de alto perfil en la institución (por ejemplo, esfuerzos de asociación entre la institución y la comunidad, el establecimiento de comunidades de aprendizaje, la mejora de la enseñanza de pregrado, la investigación de la facultad, etc.)

	1 2 3	enseñanza de pregrado, la investigación de la facultad, etc.)	7 8 9
		4 5 6	

DIMENSIÓN II: APOYO Y PARTICIPACIÓN DE LA FACULTAD EN EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD

Uno de los factores esenciales para institucionalizar la participación comunitaria en la educación superior es el grado en que los miembros de la facultad son involucrados en la implementación y el avance del compromiso comunitario dentro de una institución.

INSTRUCCIONES: Para cada una de las cuatro categorías (filas), coloque un círculo alrededor del número que mejor represente la CORRIENTE estado del desarrollo de una definición, filosofía y misión de participación comunitaria en la institución.

	Estado Crítico	Construcción de la Calidad	Sostenibilidad Institucional
CONOCIMIENTO Y CONCIENCIA DE LA FACULTAD	Muy pocos miembros entienden completamente diferencia entre comunidad, actividades de participación y divulgación.	Un número adecuado de miembros de la facultad entienden completamente la diferencia entre compromiso y alcance comunitario ocupaciones.	Un número sustancial de miembros de la facultad comprende completamente la diferencia entre la participación comunitaria y las actividades de divulgación.
	1 2 3	4 5 6	7 8 9

<p>INTERVENCIÓN Y APOYO DE LA FACULTAD</p>	<p>Muy pocos miembros de la facultad son instructores, simpatizantes o defensores de la participación comunitaria. Pocos apoyan la fuerte infusión de participación comunitaria en los programas académicos o en su propio trabajo académico y profesional.</p> <p>Las actividades de participación comunitaria son sostenidas por unos pocos miembros de la facultad en la institución.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Si bien un número satisfactorio de miembros de la facultad apoya la participación de la comunidad, pocos miembros de la facultad abogan por incorporar la participación de la comunidad en los programas académicos o en su propio trabajo académico y profesional. Un número inadecuado o insatisfactorio de miembros clave de la facultad están involucrados en la participación de la comunidad.</p> <p>4 5 6</p>	<p>Un número sustancial de miembros influyentes de la facultad participa como instructores, simpatizantes y defensores de la participación comunitaria y apoya la infusión de la participación comunitaria en los programas académicos o en su propio trabajo académico y profesional.</p> <p>7 8 9</p>
<p>LIDERAZGO DE LA FACULTAD</p>	<p>Ninguno de los miembros de la facultad más influyentes en la institución sirve como líderes para avanzar en la participación comunitaria en la institución.</p>	<p>Solo hay uno o dos miembros influyentes de la facultad que proporcionan liderazgo al esfuerzo de participación comunitaria de la institución.</p> <p>4 5 6</p>	<p>Un grupo influyente de profesores altamente respetado sirve como líderes y / o defensores del compromiso comunitario de la institución.</p> <p>7 8 9</p>

	1 2 3		
FACULTAD INCENTIVOS Y PREMIOS	En general, no se alienta a los miembros de la facultad a participar en actividades comprometidas con la comunidad; pocos o ningún incentivo se proporciona (por ejemplo, mini subsidios, sabáticos, fondos para conferencias, etc.) para realizar actividades comprometidas con la comunidad; El trabajo de los miembros de la facultad en la participación de la comunidad generalmente no se reconoce durante su proceso de revisión, tenencia y promoción.	Si bien se alienta a los miembros de la facultad y se les brindan diversos incentivos (mini subsidios, sabáticos, fondos para conferencias de participación comunitaria, etc.) para realizar actividades comprometidas con la comunidad, su trabajo en participación comunitaria no siempre se reconoce durante su proceso de revisión, tenencia y promoción.	Los docentes que participan en la participación comunitaria reciben reconocimiento por ello durante el proceso de revisión, tenencia y promoción de la institución; se alienta a los docentes y se les brindan varios incentivos (mini subsidios, sabáticos, fondos para conferencias de participación comunitaria, etc.) para realizar actividades comprometidas con la comunidad.
	1 2 3	4 5 6	7 8 9

DIMENSIÓN III: APOYO Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Un elemento importante de la institucionalización de la participación comunitaria es el grado en que los estudiantes son conscientes de la participación comunitario, oportunidades en la institución y se les brindan oportunidades para desempeñar un papel de liderazgo en el desarrollo de la participación comunitaria en la institución.

INSTRUCCIONES: Para cada una de las cuatro categorías (filas), coloque un círculo alrededor del número que mejor represente el estado ACTUAL del desarrollo de una definición, filosofía y misión de participación comunitaria en la institución.

	Estado Crítico	Construcción de la Calidad	Sostenibilidad Institucional
CONCIENCIA ESTUDIANTIL	<p>No existe un mecanismo en toda la institución para informar a los estudiantes sobre las oportunidades de participación de la comunidad que están disponibles para ellos (por ejemplo, cursos de aprendizaje de servicio, investigación comunitaria).</p> <p>1 2 3</p>	<p>Si bien hay algunos mecanismos para informar a los estudiantes sobre las oportunidades de participación comunitaria que están disponibles para ellos (por ejemplo, cursos de aprendizaje de servicio, investigación basada en la comunidad), los mecanismos son esporádicos y se concentran en solo unos pocos programas de la institución.</p> <p>4 5 6</p>	<p>Existen mecanismos coordinados a nivel de toda la institución (por ejemplo, listas de aprendizaje de servicio en el horario de clases, catálogos de cursos, etc.) que ayudan a los estudiantes a tomar conciencia de las diversas oportunidades de participación comunitaria que están disponibles para ellos.</p> <p>7 8 9</p>

<p>OPORTUNIDADES ESTUDIANTILES</p>	<p>Pocas oportunidades de participación comunitaria existen para estudiantes (p. ej., aprendizaje de servicio cursos, investigación comunitaria).</p> <p>1 2 3</p>	<p>Las oportunidades de participación de la comunidad (p. Ej., Cursos de aprendizaje de servicio, investigación basada en la comunidad) se limitan solo a ciertos grupos de estudiantes en la institución (p. Ej., Estudiantes en ciertos programas o pistas, estudiantes de honor, personas mayores, etc.).</p> <p>4 5 6</p>	<p>Las oportunidades de participación de la comunidad están disponibles para los estudiantes en muchas áreas de la institución, independientemente del programa / programa, año escolar o intereses académicos y sociales.</p> <p>7 8 9</p>
<p>LIDERAZGO ESTUDIANTIL</p>	<p>Existen pocas oportunidades, si las hay, en la institución para que los estudiantes asuman roles de liderazgo en el avance de la participación comunitaria en su institución.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Hay un número limitado de oportunidades disponibles para que los estudiantes asuman roles de liderazgo en el avance de la participación comunitaria en su institución.</p> <p>4 5 6</p>	<p>Los estudiantes son bienvenidos y alentados a servir como defensores y embajadores para institucionalizar la participación comunitaria en su institución.</p> <p>7 8 9</p>

<p>INCENTIVOS ESTUDIANTILES</p> <p>Y</p> <p>PREMIOS</p>	<p>La institución no tiene mecanismos formales (p. Ej., Una lista catalogada de cursos de aprendizaje de servicio, notación especial en las transcripciones de los estudiantes, etc.) ni mecanismos informales (noticias en papel, certificados de logros no oficiales de los estudiantes) que alientan o recompensan a los estudiantes a participar en actividades de participación comunitaria.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Si bien la institución ofrece algunos incentivos y recompensas informales (noticias en papel, certificados de logros no oficiales de los estudiantes) que alientan y / o recompensan a los estudiantes a participar en actividades de participación comunitaria, la institución ofrece pocos incentivos o recompensas formales (lista de servicios catalogada) - cursos de aprendizaje, notación especial en las transcripciones de los estudiantes, etc.)</p> <p>4 5 6</p>	<p>La institución cuenta con uno o más mecanismos formales (por ejemplo, una lista catalogada de cursos de aprendizaje de servicio, notación especial en las transcripciones de los estudiantes, etc.) que alientan y / o recompensan a los estudiantes a participar en actividades de participación comunitaria.</p> <p>7 8 9</p>
--	--	--	--

DIMENSIÓN IV: PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y ASOCIACIONES

Un elemento importante para la institucionalización de la participación comunitaria es el grado en que la institución fomenta las asociaciones comunitarias y alienta a los representantes de las agencias comunitarias a desempeñar un papel en la implementación y avance de la participación comunitaria en la institución.

INSTRUCCIONES: Para cada una de las tres categorías (filas), coloque un círculo alrededor del número que mejor represente la CORRIENTE

estado del desarrollo de una definición, filosofía y misión de participación comunitaria en la institución.

	Estado Crítico	Construcción de la Calidad	Sostenibilidad Institucional
CONCIENCIA COMUNIDAD-COMPAÑERO	<p>Pocas, si las hay, agencias comunitarias que se asocian con la institución conocen los objetivos de la institución para la participación de la comunidad y la gama completa de oportunidades de participación comunitaria que están disponibles para los estudiantes.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Algunas agencias de la comunidad que se asocian con la institución conocen los objetivos de la institución para la participación comunitaria y la gama completa de oportunidades de participación comunitaria que están disponibles para los estudiantes.</p> <p>4 5 6</p>	<p>La mayoría de las agencias comunitarias que se asocian con la institución conocen los objetivos de la institución para la participación de la comunidad y la gama completa de oportunidades de participación comunitaria que están disponibles para los estudiantes.</p> <p>7 8 9</p>
COMPRENSIÓN MUTUA	<p>Hay poca o ninguna comprensión entre la institución y los representantes de la comunidad con respecto a las necesidades, plazos, objetivos, recursos y capacidad de cada uno para desarrollar e implementar actividades comprometidas con la comunidad.</p>	<p>Existe cierto entendimiento entre la institución y los representantes de la comunidad con respecto a las necesidades, plazos, objetivos, recursos y capacidad de cada uno para desarrollar e implementar actividades comprometidas con la comunidad, pero hay algunas disparidades entre los objetivos de</p>	<p>Tanto la institución como los representantes de la comunidad conocen y son sensibles a las necesidades, plazos, objetivos, recursos y capacidad de los demás para desarrollar e implementar actividades comprometidas con la comunidad. En general, existe un</p>

	1 2 3	participación comunitaria y la institución. 4 5 6	amplio acuerdo entre la institución y la comunidad sobre los objetivos del compromiso. 7 8 9
VOZ DE LA SOCIO COMUNIDAD Y LIDERAZGO	Existen pocas oportunidades, si es que existen, para que los representantes de las agencias comunitarias asuman roles de liderazgo en el avance de la participación comunitaria en la institución; Los representantes de agencias comunitarias no son constantemente invitados o alentados a expresar sus necesidades particulares de agencia o reclutar la participación de estudiantes y profesores en actividades comprometidas con la comunidad.	Hay un número limitado de oportunidades disponibles para que los representantes de las agencias comunitarias asuman roles de liderazgo en el avance de la participación comunitaria en la institución. Los representantes de las agencias comunitarias tienen oportunidades limitadas para expresar sus necesidades particulares de la agencia o reclutar estudiantes y profesores para participar en actividades comunitarias. 4 5 6	Los representantes apropiados de la agencia comunitaria son formalmente bienvenidos y constantemente alentados a servir como defensores y embajadores para institucionalizar la participación comunitaria en la institución. Los representantes de las agencias comunitarias tienen oportunidades sustanciales para expresar sus necesidades particulares de la agencia o reclutar estudiantes y profesores para participar en actividades comprometidas con la comunidad.

	1 2 3		7 8 9
--	-------	--	-------

DIMENSIÓN V: APOYO INSTITUCIONAL PARA EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD

Para que la participación de la comunidad se institucionalice, la institución debe proporcionar recursos sustanciales, apoyo y fuerza para el esfuerzo.

INSTRUCCIONES: Para cada una de las siete categorías (filas), coloque un círculo alrededor del número que mejor represente el estado ACTUAL del desarrollo de una definición, filosofía y misión de participación comunitaria en la institución

	Estado Crítico	Construcción de la Calidad	Sostenibilidad Institucional
ENTIDAD COORDINADORA	<p>Los líderes administrativos de la institución brindan poco o ningún apoyo explícito o implícito para las actividades comunitarias en la institución.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Si bien los líderes administrativos de la institución brindan apoyo explícito y verbal para la participación de la comunidad, ofrecen poco del apoyo implícito necesario para que la participación de la comunidad sea una parte visible e importante del trabajo de la institución.</p> <p>4 5 6</p>	<p>Los líderes administrativos de la institución brindan apoyo tanto explícito como implícito para las actividades comprometidas con la comunidad y cooperan activamente para hacer que la participación de la comunidad sea una parte visible e importante del trabajo de la institución.</p> <p>7 8 9</p>
ENTIDAD REGULADORA			

	<p>Las juntas / comités o formuladores de políticas oficiales e influyentes de la institución no reconocen la participación de la comunidad como un objetivo educativo esencial para la institución.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Los comités o comités oficiales e influyentes de formulación de políticas de la institución reconocen la participación de la comunidad como un objetivo educativo esencial para la institución, pero no se han desarrollado políticas formales.</p> <p>4 5 6</p>	<p>La (s) junta (s) / comité (s) de formulación de políticas de la institución reconocen la participación de la comunidad como un objetivo educativo esencial para la institución y se han desarrollado o implementado políticas formales.</p> <p>7 8 9</p>
PERSONAL	<p>No hay miembros del personal y / o profesores en la institución cuya responsabilidad principal pagada sea avanzar e institucionalizar el compromiso de la comunidad en la institución.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Hay un número apropiado de miembros del personal y / o profesores en la institución que entienden completamente la participación de la comunidad y / o que poseen títulos apropiados que pueden influir en el avance y la institucionalización de la participación comunitaria en toda la institución; sin embargo, sus nombramientos son temporales o se pagan con dinero blando o fondos de subvención externos.</p>	<p>La institución alberga y financia un número apropiado de miembros del personal y / o profesores permanentes que entienden la participación de la comunidad y que poseen títulos apropiados que pueden influir en el avance e institucionalización de la participación de la comunidad en la institución.</p> <p>7 8 9</p>

		4 5 6	
FINANCIAMIENTO	Las actividades comunitarias de la institución están respaldadas principalmente por dinero blando (por ejemplo, subvenciones a corto plazo) de fuentes externas a la institución. 1 2 3	Las actividades comunitarias de la institución están respaldadas tanto por dinero blando (por ejemplo, subvenciones a corto plazo) de fuentes externas a la institución como por dinero duro de la institución. 4 5 6	Las actividades comunitarias de la institución están respaldadas principalmente por fondos duros de la institución. 7 8 9
APOYO ADMINISTRATIVO	Los líderes administrativos de la institución brindan poco o ningún apoyo explícito o implícito para las actividades comunitarias en la institución. 1 2 3	Si bien los líderes administrativos de la institución brindan apoyo explícito y verbal para la participación comunitaria, ofrecen poco del apoyo implícito necesario para que la participación comunitaria sea una parte visible e importante del trabajo de la institución. 4 5 6	Los líderes administrativos de la institución brindan apoyo tanto explícito como implícito para las actividades comprometidas con la comunidad y cooperan activamente para hacer que la participación comunitaria sea una parte visible e importante del trabajo de la institución. 7 8 9

<p>APOYO DEPARTAMENTAL</p>	<p>Pocos departamentos, si los hay, reconocen la participación de la comunidad como parte de su programa académico central.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Varios departamentos ofrecen oportunidades y cursos de participación comunitaria, pero estas oportunidades generalmente no son parte del programa académico central del departamento y / o no están respaldados principalmente por fondos departamentales.</p> <p>4 5 6</p>	<p>Un número justo o grande de departamentos brindan oportunidades de participación comunitaria que son parte del programa académico principal y / o que están respaldados principalmente por fondos departamentales</p> <p>7 8 9</p>
<p>MONITOREO Y EVALUACIÓN</p>	<p>No hay ningún esfuerzo organizado en toda la institución en curso para dar cuenta del número, la calidad y el impacto de las actividades que participan en la comunidad.</p> <p>1 2 3</p>	<p>Se ha propuesto una iniciativa para dar cuenta del número, la calidad y el impacto de las actividades comprometidas con la comunidad que tienen lugar en toda la institución.</p> <p>4 5 6</p>	<p>Existe un esfuerzo continuo y sistemático para dar cuenta de la cantidad, calidad e impacto de las actividades comunitarias que se llevan a cabo en toda la institución.</p> <p>7 8 9</p>

DIMENSIÓN VI: PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES DE LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA

Nivel de decisiones institucionales en lo relativo a calidad académica, las cuales son materializados en el plan estratégico institucional ¿Cuál es el nivel de participación?

No existe participación			Muy Poca participación		REGULAR	Bastante Participación		Siempre participan	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Nivel de decisiones institucionales en lo relativo a calidad académica, las cuales son materializados en los planes operativos ¿Cuál es el nivel de participación?

No existe participación			Muy Poca participación		REGULAR	Bastante Participación		Siempre participan	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Nivel de decisiones institucionales en lo relativo a calidad académica, las cuales son materializados en los planes de inversiones ¿Cuál es el nivel de participación?

No existe participación			Muy Poca participación		REGULAR	Bastante Participación		Siempre participan	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Nivel de decisiones institucionales en lo relativo a calidad académica, las cuales son materializados en los planes académicos ¿Cuál es el nivel de participación?

No existe participación			Muy Poca participación		REGULAR	Bastante Participación		Siempre participan	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Nivel de decisiones institucionales en lo relativo a calidad académica, las cuales son materializados en los planes de vinculación ¿Cuál es el nivel de participación?

No existe participación			Muy Poca participación		REGULAR	Bastante Participación		Siempre participan	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Índice de Tablas

TABLA 1	36
TABLA 2	38
TABLA 3	39
TABLA 4 ..	39
TABLA 5	37
TABLA 6	41
TABLA 7	41
TABLA 8	42
TABLA 9	42
TABLA 10	43
TABLA 11	46
TABLA 12	179
TABLA 13	159
TABLA 14	172
TABLA 15	174
TABLA 16	174
TABLA 17	181
TABLA 18	184
TABLA 19	187
TABLA 20	190
TABLA 21	193

Índice de Figuras

FIGURA 1	51
FIGURA 2	126
FIGURA 3	126
FIGURA 4	126
FIGURA 5	158
FIGURA 6	159
FIGURA 7	162
FIGURA 8	160
FIGURA 9	165
FIGURA 10	166
FIGURA 11	168
FIGURA 12	169
FIGURA 13	171
FIGURA 14	172
FIGURA 15	171
FIGURA 16	172
FIGURA 17	174
FIGURA 18	126