

CAPÍTULO V

La institucionalización de las políticas públicas en el espacio universitario para nuevos saberes

Rigoberto Pérez Ramírez

Introducción

PARA EL ENFOQUE neo-institucionalista, la dinámica de hoy en el mundo globalizado basado en la economía del conocimiento en la era digital (Velasco, 2003) ha afectado a todas las instituciones incluidas las universidades, las cuales se encuentran en un proceso de cambio en la adaptación de procedimientos y criterios académicos a las nuevas exigencias colaboracionistas con las empresas y el desarrollo planeado desde los ámbitos de la política.

Resulta evidente la importancia del nuevo institucionalismo para analizar las políticas de cambio en la educación superior, pues reconceptualiza el proceso de cambio de las políticas públicas en la provisión de servicios educativos con la clara intención de frenar el crecimiento de la educación pública, agregándose un nuevo tipo de instituciones con orientación al mercado.

Justamente desde esta visión se pretende examinar la institucionalización de las políticas públicas en la universidad

instrumentadas por el Estado mexicano, en particular, las implementadas en el estado de México para la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en el caso específico del Centro Universitario Valle de México (CUVM), que inciden en nuevos saberes por competencias con arreglo al mercado en un mundo globalizado.

En tal sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar los principales elementos para la construcción conceptual de los nuevos saberes por competencias que deben adquirir los estudiantes de las carreras económico-sociales en el espacio del Centro Universitario Valle de México, que permita comprender las políticas públicas en materia de educación implementadas por la Universidad Autónoma del Estado de México.

El trabajo se divide en: 1) La teoría neo-institucional y el estudio de la educación universitaria, 2) Prolegómenos y principales contribuciones del institucionalismo sociológico en la educación, 3) Marco institucional del proceso de las políticas públicas en la educación superior, 4) Políticas públicas en la educación superior, 5) Políticas públicas y nuevos saberes, 6) Políticas estratégicas basadas en competencias de la UAEM, 7) Los saberes en el Centro Universitario Valle de México.

La teoría neo-institucional y el estudio de la educación universitaria

En la teoría social contemporánea se observa el resurgimiento de la preocupación por el estudio de las instituciones, el cual fue identificado por James March y Johan Olsen (1984), como nuevo institucionalismo de la ciencia política, la historia, la economía y la sociología, esta última relacionada con el análisis organizacional en el campo de la educación. Esta perspectiva es una reacción a los enfoques conductista y de la elección racional en las ciencias sociales (Powell y DiMaggio, 2001). Para estos desarrollos teóricos, los resultados sociales eran,

o bien producto de los resultados de las conductas individuales que consideraban a las instituciones epifenoménicas, la simple suma de las propiedades individuales, o bien eran reflejo de la acción del individuo racional, para maximizar su utilidad en un marco de restricciones institucionales. La omisión de estas orientaciones del contexto social y de la permanencia de las instituciones sociales trajo un costo muy alto, esencialmente en un mundo en el que “las instituciones sociales, políticas y económicas se han expandido, se han vuelto más complejas y cuentan con más recursos, y prima facie son más importantes para la vida colectiva” (March y Olsen, 1984: 734).

A diferencia de estos dos enfoques (conductista y de la elección racional), la perspectiva del nuevo institucionalismo, define las instituciones como las reglas del juego que permitirán vivir con un grado de mayor certidumbre a la sociedad.

Por otra parte, aun cuando la disertación de las instituciones ha cobrado impulso en las últimas décadas, cierto escepticismo existe en la comunidad académica al considerar el nuevo institucionalismo no tan nuevo. Por ejemplo, la ciencia política, desde sus inicios, se ha enfocado al estudio de las instituciones. El Estado ha sido esencial para el estudio de la política y, por ende, “traer de nuevo” el estudio de sus instituciones no significa una gran innovación. También se ha generado gran confusión, pues los enfoques del nuevo institucionalismo no comparten una definición globalmente aceptada de “institución”, ni tampoco comparten un programa común de investigación o metodología (Immergut, 2006: 387-388). Desde el paradigma kuhniano esto podría interpretarse como un fallo en encontrar un paradigma que orientara esta tarea en una dirección determinada (Kuhn, 1982).

Pero si no tenemos un paradigma único, si carecemos de una idea orientadora, poseemos, en cambio, varias ideas paradigmáticas complementarias entre sí para ganarse los adeptos y para ofrecer la mejor

explicación posible de aquello que consideran aspectos relevantes del papel de las instituciones en el ámbito económico, político y social.

En su ensayo "El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones", Rivas Leone (2003) considera que la perspectiva del nuevo institucionalismo es "sumamente rica para adentrarnos en el estudio de nuestros sistemas políticos, los cambios que adquiere el Estado en su arquitectura y fisonomía, la cuestión de la [educación], el desempeño institucional y gubernamental [...] el institucionalismo constituye una de las expresiones más acabadas de la transdisciplinariedad [...]" (Rivas, 2003: 44), o como bien dice Elinor Ostrom (1990), en su obra seminal *El gobierno de los comunes*, estas interpretaciones ratifican la dimensión multianalítica del nuevo institucionalismo.

Como expresa Guy Peters (2003), en *El nuevo institucionalismo. La teoría institucional en la ciencia política*, "[...] los diversos enfoques [del nuevo institucionalismo] deben considerarse como explicaciones complementarias y no competitivas de los fenómenos políticos [económicos y sociológicos relacionados con el análisis organizacional]" (Peters, 2003: 14, las cursivas son mías). En este último es donde se ha centrado el estudio de la educación, la escuela y la universidad.

Prolegómenos y principales contribuciones del institucionalismo sociológico en la educación

La escuela del institucionalismo sociológico surge como parte de la teoría organizacional de los años setenta del siglo pasado. Esta corriente considera que los mecanismos y procedimientos organizacionales fueron vistos a la luz de prácticas culturalmente específicas y asimiladas dentro de las organizaciones no sólo para incorporar la eficiencia y los propósitos administrativos, sino también se revelan como resultado de los tipos de procesos asociados con la transmisión de prácticas culturales más generales.

La corriente sociológica tiene tres rasgos distintivos, a saber: 1) tiende a definir a las instituciones de manera más general que los estudios de la elección racional, incluyendo no sólo las reglas, los procedimientos o normas formales, también los sistemas de simbología, los patrones morales para proporcionar los significados, los códigos que orientan la acción humana; 2) comprende la relación entre las instituciones y la acción individual, los individuos en un marco institucional han sido socializado en los roles organizacionales específicos, interiorizando las normas identificadas con los roles, de esa manera, las instituciones afectan el comportamiento individual, pero partir de la acción recíproca; roles organizacionales y acción cultural son formas complementarias; y 3) la acción individual surge con la interpretación. De ahí, un individuo que enfrenta una situación dada debe encontrar las maneras de reconocerla y responder a ella con base en su experiencia organizacional (Perlman y Pineda, 2006: 83-86).

Para March y Olsen (1997), en el nuevo institucionalismo sociológico, se destacan los elementos cognitivos en la relación entre individuos e institución y concibe a las instituciones, por ende, como marcos de referencia cultural que determinan el comportamiento de los individuos. Dentro de esta corriente sociológica no habría cabida para ningún ejercicio racional; las prácticas institucionales son simplemente productos culturales y los individuos se apegan a ellas, porque pueden considerar otras alternativas de comportamiento que las prescritas por la cultura institucional donde viven y han sido socializados.

En este enfoque, se parte de concebir y tener a las instituciones como grandes marcos de referencia cultural, conciben a un actor que no sólo se mueve en función de la racionalidad, limitada desde esta perspectiva es, sino principalmente a través de patrones de conducta, roles, agencias y procesos de socialización e interacción respectivamente gestados y reproducidos a lo largo de la historia.

Las instituciones y los procesos estructuradas alrededor de ellas (socialización-deliberación-participación) son una creación humana, las mismas tienen como fin no sólo servir de soporte social, sino además imponen roles, conductas, usos, costumbres, sancionan y premian, incentivan y castigan tanto al ciudadano como a los grupos, respectivamente y, en fin, moldean y canalizan nuestras expectativas y preferencias sociales, políticas, económicas, culturales, etcétera (Rivas, 2003).

La acepción otorgada aquí a la institución se caracteriza por el hecho de definirse como aquella que contribuye al logro del “bien común” (como el caso de una universidad), con un estatus legal y simbólico, en tanto, la organización tiende a realizar objetivos específicos en el contexto de la eficiencia (como en las empresas).

No se puede olvidar que hay una organización en la institución (la institución debe estar organizada para cumplir su misión), aún si prevalece el componente institucional. Del mismo modo, hay institución en la organización se refiere a los aspectos considerados como “indiscutibles” en el sentido antropológico del término.

Con base en estos prolegómenos, la incorporación del nuevo institucionalismo sociológico en los estudios organizacionales y, específicamente en el campo educativo, puede ubicarse en la publicación de *John W. Meyer (1977), The Effects of Education as a Institution*, así como, en el artículo colectivo de Meyer y Rowan (1977), *Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony*. Este enfoque constituye un interés en las instituciones como variables independientes, una nueva orientación hacia las explicaciones cognoscitivas y culturales, y un interés en las propiedades de las unidades de análisis supraindividuales que no pueden ser reducidas a agregados o a consecuencia directas de los atributos o motivos de los individuos (Powell y Dimaggio, 2001: 42).

En esta perspectiva, la institucionalización es “un proceso fenomenológico por el cual algunas relaciones y acciones sociales llegan a darse por sentado” y un estado de cosas donde los conocimientos compartidos definen “lo que tiene significado y las acciones que son posibles” (Zucker citado por Powell y Dimaggio, 2001: 43). Las instituciones son convenciones que lejos de ser percibidas como meras conveniencias, “toman un status con carácter de norma en el pensamiento y acción social” (Powell y Dimaggio, 2001: 43).

En el análisis del campo de la educación desde el nuevo institucionalismo sociológico, dos supuestos resultan claves: el primero, la educación representa una institución altamente compleja, dando lugar a prácticas contingentes y controvertidas. La educación puede asumir diferentes formas dependiendo del trabajo colectivo de los distintos actores, por ejemplo, las actividades de los estudiantes, la visión de los administradores o la de los profesores (Buendía, 2011).

El segundo supuesto establece la necesidad de diferenciar a las organizaciones “suaves”, como las escuelas, las universidades y hospitales, de las organizaciones denominadas “duras”, las empresas y las organizaciones dedicadas a la producción, el comercio y la intermediación financiera. En esta diferenciación es necesario reconocer que en las organizaciones “suaves” los criterios e indicadores formales de desempeño económico, centrados en la productividad y eficiencia técnica y en la rentabilidad económica, no se aplican de manera directa ni se expresan de manera explícita en la estructura y las prácticas de la organización (Ibarra, 2008: 4).

Resulta evidente la importancia del nuevo institucionalismo para analizar las políticas de cambio en la educación superior, pues reconceptualiza el proceso de cambio que han sufrido las políticas públicas en la provisión de servicios educativos por parte del sector privado con la clara intención de frenar el crecimiento de la educación

pública, agregándose un nuevo tipo de instituciones con orientación al mercado¹ o *for-profit* (Levy citado por Buendía, 2011).

A esta tendencia Slaughter y Larry (1999), de la Universidad de Arizona, la llaman “capitalismo académico” e implica que todos los actores involucrados en el proceso educativo entren en la práctica y en la lógica del intercambio económico, ello incluye a los profesores y sus esfuerzos por obtener recursos externos, con lo cual entran de lleno a la práctica valorativa del mercado, por su parte, los estudiantes son transformados en sujetos de crédito que sustituye el subsidio a las instituciones universitarias, con lo cual los estudiantes también entran a la lógica valorativa del mercado (Ramos *et al.*, 2013: 114). En términos generales la universidad se va transformando en una especie de empresa muy parecida a las empresas lucrativas (González, 2001: 102), contribuyendo en nada o en muy poco a la investigación.

En este sentido, para el enfoque neo-instituiconalista actualmente la dinámica mundial ha afectado a todas las instituciones incluidas las universidades, las cuales se encuentran en un proceso de cambio referente con la adaptación de procedimientos y criterios académicos a las nuevas exigencias colaboracionistas con las empresas y el desarrollo planeado desde los ámbitos de la política (Ramos *et al.*, 2013: 120-121).

¹ La incapacidad de las universidades públicas en México para absorber la demanda ha propiciado, en parte, la aparición y florecimiento de un mercado educativo privado prácticamente inexistente hasta finales de los años setenta. Así, en 1980 el 52% de las Instituciones de Educación Superior (IES) eran públicas y el 48% restante eran privadas, mientras en 2012 la proporción es del 32% públicas contra el 68% privada. El problema no es el cambio de las proporciones, sino el hecho profundo que del total de IES existentes (2 882), sólo una mínima parte realizan labores de docencia, investigación y desarrollo tecnológico. El resto son un conjunto disperso, amorfo y desigual de establecimientos pequeños y medianos que funcionan básicamente como “enseñaderos”, es decir, establecimientos dedicados exclusivamente a la docencia y la formación profesional en dos o tres carreras específicamente ligadas generalmente a los servicios técnicos o profesionales, no a la investigación e innovación científico-tecnológica (Acosta, 2014: 97).

Marco institucional del proceso de las políticas públicas en la educación superior

El estudio de las políticas públicas comienza en nuestro país, según Aguilar (2004), a mediados de la década de los ochenta y acrecentó su presencia a partir de los noventa. Las políticas públicas se distinguen de las políticas gubernamentales, porque tienen como esencia la participación corresponsable de diversos actores en el conjunto de decisiones que se efectúan en cada una de las etapas del ciclo de las políticas. Mientras la política gubernamental se refiere cuando el curso de acción es decidido, impulsado y evaluado por sólo por el gobierno. El análisis de las políticas públicas en el ámbito de la educación superior implica observar el proceso de creación de la política pública, la implementación de los cursos de acción y los resultados del mismo. De acuerdo con Valenti y Del Castillo (1997), esos cursos de acción (*Policy/policies*) en el ámbito de la educación superior en nuestro país, están enmarcados en procesos de competencia, ejercicio y negociación del poder (*Politics*), y ocurren al interior de una entidad compuesta por tres elementos: jurídico-política, población y territorio (*Polity*).

Por otra parte, analizar el desarrollo del Sistema de Educación Superior (SES) desde el enfoque de las políticas públicas exige a los hacedores de política considerar la multicausalidad de los procesos decisionales y el conocimiento de la mejor opción para lograr soluciones (Netzáhuatl, 2013).

Desde esta perspectiva, toda política es un proceso racional de toma de decisiones, destinado a definir qué problemas son importantes de resolver, cuál es la mejor estrategia para ello y cómo evaluar el resultado de la acción emprendida (Aguilar, 2004).

Analíticamente se identifica el proceso de política pública diversas fases “[...] la política es un proceso que se desenvuelve por etapas,

cada una de las cuales posee actores, restricciones, decisiones, desarrollos y resultados propios, influye en las demás y es afectada por lo que sucede en las otras” (Aguilar, 1993: 15).

Esas etapas no corresponden con lo que ocurre en la realidad, pues no son cronológicamente secuenciales, suceden traslapan entre ellas. El nombre analítico y el número de etapas forman parte del proceso de las políticas públicas o ciclo de la política pública cambia de autor en autor; algunos de ellos identifican una secuencia de 14 etapas: desde el momento previo al reconocimiento de la necesidad de una política, hasta la etapa de retroalimentación; mientras, otros proponen sólo tres etapas: factores determinantes de políticas, ejecución y efectos de políticas.

Pese a estas diferencias, los analistas coinciden en señalar que cada una de esas etapas tiene como punto de partida la definición del problema público. No todo problema social es considerado un problema público ni un problema público pasa a formar parte inmediatamente de la agenda de gobierno. La definición del problema y su incorporación a los asuntos abordados por el Estado o el gobierno, así como todo el ciclo de la política pública, implica un proceso de construcción social donde participan diversos actores con pesos diferentes (Aguilar, 1993).

El desarrollo de esta disciplina ha llevado a diferenciar el concepto de políticas públicas en dos direcciones: la primera, orientada al análisis del proceso de las políticas, explica cómo se definen los problemas, cómo se definen las agendas, cómo se establecen las políticas, cómo se toman las decisiones, cómo se instrumentan y cómo se evalúan; y la segunda, enfocada al análisis en y para el proceso de las políticas, es más de corte prescriptivo.

La evaluación de las políticas públicas como resultado o como proceso se considera como uno de los mecanismos más efectivos para orientar y regular el desarrollo de la educación superior. Es un elemento que

permite determinar si la implementación de la política está teniendo los efectos esperados y, de no ser así, realizar los ajustes necesarios para guiar los esfuerzos hacia las metas fijadas.

Las políticas públicas en la educación superior

Para López y otros (2009), la educación pública en el país tiene una historia paralela al desarrollo de las políticas públicas. Consideran que las reformas a la educación superior han sido resultado de la presencia y también, de la ausencia de políticas diseñadas e instrumentadas durante casi un siglo, donde actores y factores han marcado su historia (López *et al.*, 2009: 2).

Según los especialistas la educación transitó por tres grandes periodos en el siglo pasado. El periodo posrevolucionario de 1920 a 1946, denominado “proyecto liberal-posrevolucionario-popular”, donde la educación superior estuvo ligada a las políticas de desarrollo social y cultural y no a las de desarrollo económico. De los cuarenta a los setenta, al proyecto educativo se le llamó “modernizador”, su objetivo principal era formar cuadros profesionales para el desarrollo de una economía moderna que promoviera también la movilidad social. El tercer proyecto de la educación, llamado por algunos autores “neoliberal” en el que la educación pasa ser un elemento de comercio del capital cultural. A través de la libre competencia se pretende atraer, a partir de sus características de calidad, a los clientes (*alumnos*) que aspiran a poseer capital cultural y trasladarlo como competencias en el mercado laboral (López *et al.*, 2009: 2).

Sin entrar en detalle en el análisis histórico de estas políticas educativas y acercándonos a la actualidad, se puede decir que, a finales de los noventa y en el transcurso del siglo XXI, predomina el interés por los resultados cuantitativos y cualitativos de las políticas en la educación superior sujetos a evaluación, así como las políticas estratégicas, las

redes e internacionalización, los usos de la tecnología y cómo ocurren los cambios en los espacios de la universidad (Medrano, 2008).

Para Acosta (2014), en México el paradigma predominante de las políticas públicas de los últimos años se ha concentrado en el supuesto, típico de las teorías del *rational choice*, donde, tanto los individuos como los grupos y las instituciones, sólo pueden cambiar mediante el esquema de estímulos y recompensas al desempeño. A través de los criterios de economía, eficacia y eficiencia del desempeño institucional,² la pertinencia social de los servicios universitarios, la redistribución de la oferta educativa o el grado de madurez de la docencia y la investigación, se fue construyendo un proceso de planificación y evaluación que se extendió hasta los tiempos actuales, a todo el SES del país.

Los procesos de evaluación se determinaron a partir de las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La principal fuente de financiamiento de las instituciones de educación superior (IES) proviene de recursos públicos, su asignación, a partir de la modernización de la educación, se vincula a la evaluación y ésta al aseguramiento de la calidad (Díaz Barriga, citado por Ibarra, 2008).

Para Guerra (2001), México continuó con las políticas públicas en respuesta a las demandas internas y externas que según la OCDE obedecen a tres tipos de cambios profundos y complejos: la modernización de las instituciones públicas, la difusión de la democracia y la adaptación a la globalización económica.

² El desempeño institucional se refiere a los insumos (como el gasto público o los contratos para construir universidades, etcétera), los resultados (si se construyó o no la universidad) e impactos (si los jóvenes lograron asistir a la universidad y si lograron aprender).

La OCDE (2001) sugería atender: a) El grado de eficiencia de los programas e instituciones en función del número de graduados con relación a los estudiantes de nuevo ingreso; b) sus costos unitarios; c) la importancia de los programas ofrecidos, tanto en pertinencia como en flexibilidad; y d) la acreditación de los programas.

A partir de 2002, la Universidad Autónoma del Estado de México instrumentó una política de ajuste para redimensionar y transformar la calidad de la formación profesional universitaria a través de la innovación curricular que incorpora planes flexibles con sistemas de créditos, con una formación centrada en el estudiante y una articulación equilibrada de los saberes para propiciar un pensamiento crítico y capacidad de solucionar problemas, así como la decisión del alumno sobre su propio proceso de formación. A ello, se suma, la estrategia de acreditación de los programas impartidos por la Universidad para garantizar la excelencia académica de la formación profesional ofertada (Secretaría de Docencia, 2005).

Políticas públicas y nuevos saberes

Todo proceso de enseñanza, de formación o de capacitación obedece a la misma lógica: traspasar varias estructuras mentales —valóricas y/o cognitivas— entre sujetos, unos operando poseedores de ella y otros como receptores (Boisier, 2007: 113).

Por ejemplo, en la educación básica, el propósito principal de la función docente es formar niños en los valores socialmente aceptados; en la escuela secundaria el propósito es desarrollar en los estudiantes un conjunto de habilidades básicas, tales como las matemáticas, lingüísticas, o comprensión del medio en el cual se desenvuelve la vida cotidiana; en la escuela de bachillerato el objetivo es “culturizar” al educando, desarrollando sus capacidades para interactuar con el medio, a partir, entre otros conocimientos, de la historia de su

propio entorno y de la inserción de su hábitat en el entorno mundial; en el ciclo de educación superior la enseñanza se orienta al conocimiento aplicado, lo que deriva en una *profesión* como medio de *ser* y *ganarse* la vida (médico, abogado, ingeniero, etc.). En tanto, en el ciclo del posgrado se debe distinguir entre el nivel de diplomado y de maestría entre el desarrollo de una capacidad de especialización vertical (un saber más refinado sobre la formación profesional) y el de una capacidad de expansión horizontal (aumentar los saberes y conocimientos, incursionar en otras disciplinas profesionales). Por último, en el nivel de doctorado el énfasis estará en el desarrollo de las habilidades investigativas, tanto empíricas como ensayísticas y en el desarrollo de la originalidad de pensamiento, así como en la capacidad de construir nuevos marcos cognitivos (Boiser, 2007:113).

El conocimiento transmitido en estas diferentes etapas será usado por los receptores, bajo dos formas alternativas o complementarias: una gran mayoría de los educandos usará el conocimiento transmitido para “usarlo en la práctica cotidiana de su ejercicio profesional, [en tanto que una minoría lo usará] para someter a prueba el conocimiento adquirido, para modificarlo y para incrementarlo. [Se trata de la distinción usual entre] *practitioners or academicians*, [entre practicantes y teóricos]” (Boisier, 2007: 113-114).

Los cambios de sistemas económicos estatizados, cerrados y centralizados a sistemas que aparecen ubicarse en las antípodas torna obsoleta buena parte del conocimiento, a lo menos aquella parte del conocimiento, a lo menos aquella parte generada mediante procesos de *learning by doing* (Boisier, 2007: 115).

En las sociedades del conocimiento³ la inversión principal es la educación y la investigación caracterizada por el uso intensivo y extensivo

³ El término *sociedades del conocimiento* fue empleado por primera vez en 1969, en el libro *La era de la discontinuidad* de Peter Drucker. El autor llama la era de la discontinuidad al periodo cuyos cambios se habían venido sucediendo, en el siglo

de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no sólo para intercambiar información, sino para crear nuevos conocimientos y dar paso a la innovación.

Las sociedades del conocimiento se refieren a aquellas “sociedades en redes que propician necesariamente una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales. Los perjuicios causados al medio ambiente, los riesgos tecnológicos, las crisis económicas y la pobreza son elementos que se pueden tratar mejor mediante la cooperación internacional y la colaboración científica” (UNESCO, 2005: 20). Por ello, las sociedades del conocimiento comprenden nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y futuras, pues éste es un bien público a disposición de todos.

Las sociedades del conocimiento están integradas por personas, empresas, grupos e instituciones en redes de aprendizaje que comparten información para construir conocimientos de acuerdo con sus intereses y realidades, y utilizar ese conocimiento de formas creativas para concebir y forjar su futuro.

Las sociedades basadas en conocimiento se caracterizan por un constante aprendizaje, el uso de las TIC y la innovación. Éstas facilitan la distribución y acceso a la información, materia prima del conocimiento, son tanto una herramienta para la educación formal como para la apropiación del conocimiento de manera independiente. La excelencia en investigación es una plataforma para la creación de bienes y servicios basados en el conocimiento (Zepeda, 2009: 5).

Las universidades se vinculan estrechamente con la nueva economía sustentada en la innovación tecnológica y la producción de conoci-

XX, principalmente en la segunda mitad, sobreviniendo un cambio acelerado en la tecnología de la información y la comunicación, impactando todos los ámbitos sin detenerse; generando más cambios sin interrupciones en las condiciones en que se encuentra. El cambio discontinuo rompe el esquema de los cambios anteriores, más aún es un cambio global.

mientos de alto valor social y económico. Son, idealmente, las instituciones base para la producción de aprendizajes de alto nivel, de la investigación científica y de la formación especializada de los expertos que producen conocimientos y aprendizajes (Zepeda, 2009: 5).

De lo anterior deviene la necesidad de un Estado que esté a la par del dinamismo del mercado y de las necesidades sociales, estableciendo vínculos entre los dos sectores, porque “El mercado no actúa en un vacío institucional y sin una infraestructura en el sentido amplio del término, educativa, tecnológica, financiera, física, ambiental y social para toda la economía. Esta infraestructura no puede ser proveída por ninguna empresa ni guiada por las señales del mercado: sólo el Estado puede hacerlo” (Ayala, 2002: 54).

Sin embargo, en el mundo digital la educación adopta el enfoque de las competencias para pensar los saberes de los alumnos referidos a la formación laboral en la que una vez egresados de las universidades no requieren conocer la totalidad de un proceso determinado, pues se trata de una organización laboral donde se encuentran suficientes individuos poseedores de determinadas competencias para garantizar la “presencia organizacional del saber” (Mercado citado por Terigi, 2013: 20).

Las nuevas necesidades educativas apuntan a un nuevo concepto de los saberes, ya no se consideran como entidades estáticas y reproducibles —según el modelo tradicional del saber transmitido por el profesor universitario—. Acorde con esto se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias, dotando a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban. La educación superior en la actualidad requiere pasar de una lógica de la enseñanza sólo con la modalidad discursiva, a otra en situaciones problema, en donde el profesor auspicie, modele,

ilustre y retroalimente los desempeños idóneos como alternativas de solución (Lobo *et al.*, 2013: 2).

Para la educación superior, en el ámbito de formación de los profesionales universitarios, la adecuación a estas transformaciones supone un reto específico. Primero, porque la acumulación de nuevos conocimientos produce una acelerada obsolescencia de sus contenidos y de sus estrategias. Segundo, porque la evolución de las TIC y su aplicación a los procesos productivos, produce, a su vez, un mercado de trabajo flexible, donde es difícil determinar con anticipación suficiente los perfiles que se requerirán a mediano o largo plazo (Tejeda citado por Lobo *et al.*, 2013: 4). Por un lado, la organización del trabajo en las instituciones exige nuevas competencias y por otro, la propia sociedad las exige también, en torno a lo denominado “adaptación a los cambios” socioeconómicos y políticos (Lobo *et al.*, 2013: 4).

Para los profesionales de la educación, el enfoque por competencias, lejos de dejar de lado los saberes y estar en contra de ellos, imprime una fuerza nueva, vinculándolos con las prácticas y situaciones complejas y problemáticas, garantizando de esta manera un alto grado de transferibilidad de lo que se aprende en los espacios educativos hacia los escenarios reales de aplicación. En este sentido, la competencia es conjunto de saberes: saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos), saber ser (valores) que propicien un pensamiento crítico y desarrollen la capacidad de solucionar problemas, tanto en el contexto teórico disciplinar como en lo social (campo real de la inserción laboral), con una visión inter y transdisciplinario. En tal sentido, importa desarrollar las competencias desde las universidades para tener como resultante una práctica profesional efectiva y congruente con los requerimientos del entorno.

Sin embargo, para los críticos del enfoque por competencias, éste se inspira en una concepción de educación y aprendizaje, la cual destaca, por encima de todo “la rentabilidad asociada a la ideología del

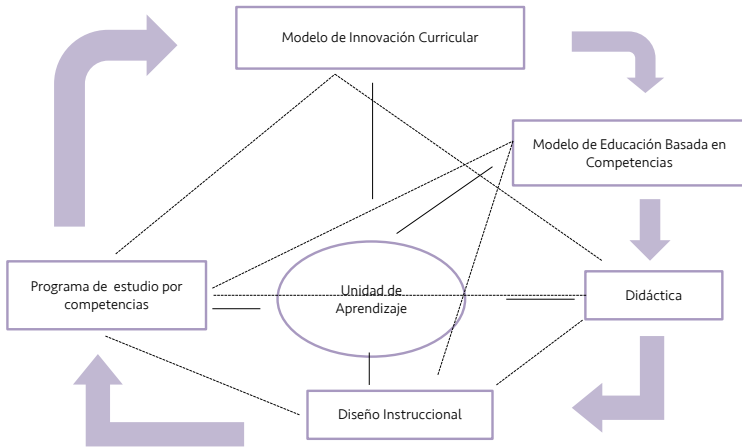
mundo industrial” (Cázares y Cuevas de la Garza, 2008: 20). El profesional como producto social universitario, debe estar adecuado a la redefinición en el mundo del trabajo específicamente en lo que respecta a la cualificación permanente en conocimiento e información (o saberes especializados y expertos).⁴

Políticas estratégicas basadas en competencias de la UAEM

La Universidad Autónoma del Estado de México, a partir del 2002, instrumenta el Modelo de Innovación Curricular, el cual dentro de sus objetivos contempla un marco estructural sistémico, un ajuste permanente a las demandas sociales y avances, una formación centrada en el aprendizaje, una articulación equilibrada de los saberes que propician un pensamiento crítico y capacidad de solucionar problemas, una visión inter y transdisciplinaria, planes flexibles, con sistemas de créditos y la decisión del alumno sobre su propio proceso de formación (UAEM, 2002).

⁴ En el modelo de desarrollo económico del capitalismo informacional, la universidad asume un rol impuesto por la modernidad tardía en cuanto al tipo de actualización y especialización del conocimiento, así como en el producto social credencialista que emana del sistema. El nuevo profesional cualificado e informacional, asume a priori una condición de autonomía en el mundo del trabajo alejado de los valores morales de la sociedad industrial, motivado por el tipo individual e independiente de las relaciones laborales de mercado.

Figura V.1.
Modelo de Innovación Curricular



Fuente: Secretaría de Docencia (2005), *Modelo de Innovación Curricular* (UAEM, 2002).

La docencia universitaria está orientada a que el alumno de las carreras económico-sociales adquiera y desarrolle una conciencia social y una postura crítica, una concepción humanista y científica, y una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales, una formación integral en la disciplina o campo de estudios por él seleccionado, para servir a la sociedad y contribuir a la solución de problemas, a través de competencias teóricas, metodológicas, técnicas y axiológicas (UAEM, 2002).

En la parte metodológica global para la innovación curricular, la UAEM considera que para mejorar la calidad de la educación se requiere la promoción del desarrollo de competencias para un alto desempeño profesional, las capacidades e iniciativas del espíritu emprendedor (UAEM, 2002).

El concepto de competencia es diverso, según el ángulo del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, pero el

más generalizado y aceptado es el de “saber hacer en un contexto”. El “saber hacer”, lejos de entenderse como “hacer” a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico. Por ejemplo, cuando alguien lee un texto y lo interpreta (saber hacer) ejecuta una acción (desempeño) en un contexto teórico (contenido del texto) (Posada, 2004).

Siguiendo a Posada (2004), el saber hacer en contexto es el núcleo central de una competencia, en torno al cual gravitan los otros saberes: conocer, pensar, ser, convivir, sentir, compartir, etcétera.

Por ejemplo, si un programa académico de ciencias de salud considera que sus egresados deben aprender a contribuir con la salud y seguridad de las personas y de sus ambientes (saber hacer), deben entonces aprender a analizar, interpretar y argumentar (pensar) los conocimientos relativos a la salud, la seguridad y el ambiente, y proponer alternativas de solución. Igualmente deben aprender a ser sensibles, a compartir con sus colegas (trabajo en equipo) y a comprometerse con las soluciones a la problemática planteada (Posada, 2004: 27).

De tal suerte, la didáctica en la educación por competencias está relacionada con la forma de cómo enseñar, cómo orientar el aprendizaje, de acuerdo con los fines de la educación por competencias. A diferencia de la didáctica tradicional basada en la transmisión del conocimiento por parte del docente, la didáctica establecida en competencias propone una forma diferente de enfrentar el hecho educativo mediante el replanteamiento de los papeles involucrados, como el entorno, considerando que los problemas de la educación trascienden el espacio aúlico y tienen un sentido social, hasta político.

Esta didáctica alimenta el diseño instruccional como base para la elaboración de programas de estudio de competencias en las distintas carreras impartidas por la UAEM, lo cual permite organizar y

sistematizar la labor docente a partir de la definición del propósito y competencias profesionales, contenidos, estrategias y evaluación de los aprendizajes. Esto conlleva a identificar la estructura del programa de estudios por competencia, éste describe el material que los estudiantes van a desarrollar mediante la unidad de aprendizaje para alcanzar los resultados señalados y la forma en cómo serán valorados sus logros de aprendizaje por los maestros. Si los profesores saben lo que se espera de los alumnos, podrán planear, preparar y presentar las actividades de enseñanza y revisar qué tan bien hacen lo que se espera de ellos.

Planear, preparar y presentar una actividad de enseñanza implica concebir la enseñanza como un proceso y es más eficiente si el programa continúa un proceso de enseñanza. Mientras, el proceso de enseñanza se presenta secuencial, el programa es un proceso cíclico. A menudo, se moverá hacia atrás o hacia delante mientras se desarrolla.

De esta manera, la unidad de aprendizaje permite integrar los saberes adquiridos y/o por adquirirse, es un proceso continuo en la profesionalización de docente que los obliga a pensar en su quehacer cotidiano desde la perspectiva del Modelo de Innovación Curricular, esto permite, por un lado, una organización con miras a promover eficazmente la competencias profesionales de los discentes y, por otro, evaluar, en el sentido de la retroalimentación, sus acciones específicas y tomar decisiones futuras y el sentido que debería asignar el maestro (UAEM, 2002). La unidad de aprendizaje es el componente funcional del plan de estudios, ofreciendo un conjunto organizado y programado de actividades y experiencias de aprendizaje y su valor será en créditos.

En suma, el modelo de orientación de la formación profesional de las carreras económico-sociales refiere el desarrollo de competencias genéricas y profesionales /investigación a desarrollarse en tres núcleos de formación (básico, sustantivo e integral), mismo que enlazan con

el modelo de enseñanza-aprendizaje, enmarcado en dos momentos de formación: inicial y profesional. El primero hace referencia a conocimientos teórico/metodológicos/instrumental y el segundo a la praxis, incluyendo la forma transversal y lo axiológico. Asimismo, se consideran los tipos de aprendizaje, (saber, saber hacer, saber convivir), teniendo un proceso de enseñanza centrado en el alumno.

Los saberes en el Centro Universitario UAEM Valle de México

El inicio del Centro Universitario UAEM Valle de México se remonta a septiembre de 1996, cuando la Universidad Autónoma del Estado de México, como parte de su proyecto de extensión, continuaba la desconcentración educativa de la capital del estado para participar en el desarrollo de otras zonas y apoyar a los jóvenes mexiquenses de Atizapán de Zaragoza, Tlalnepantla de Baz, Naucalpan, Cuautitlán Izcalli, Nicolás Romero, Coacalco, Cuautitlán, Ecatepec, Huixquilucan, Isidro Fabela, Jilotzingo y Tultitlán, a lograr sus aspiraciones de obtener un lugar donde formarse como profesionistas en distintas áreas de conocimiento, creando la Unidad Académica Profesional Valle de México, con 10 programas educativos: Actuaría Financiera, Administración, Contaduría, Derecho, Economía, Relaciones Económicas Internacionales, Informática Administrativa, Ingeniería en Computación, Ingeniería en Sistemas y Comunicaciones e Ingeniería Industrial.

En 2006, la Unidad Académica Profesional Valle de México se transforma en Centro Universitario UAEM Valle de México, se conforman los Consejos Académico y de Gobierno. Años después se incorpora a distancia la Licenciatura de Informática presencial. En 2013, cambia el nombre de la Licenciatura en Actuaría Financiera por Licenciatura en Actuaría.

El Centro Universitario UAEM Valle de México tiene la misión de impartir estudios profesionales y avanzados de carácter multi e inter-

disciplinario para formar profesionales altamente calificados, dando respuesta a la demanda educativa de la población en nivel superior, coadyuvando con ello a elevar su nivel educativo, de trabajo, productividad y creatividad; a través de las licenciaturas que se imparten.

En ocho programas educativos del área de ciencias sociales y económicas-administrativas se concentra el 73% de la matrícula. La eficiencia terminal global de estos programas es del 56.6%; por cada carrera es: Actuaría 60%, Administración 73.5%, Contaduría 66.7%, Derecho 63%, Economía 26.3%, Informática Administrativa 91.1% e Informática Administrativa a Distancia 100%, y Relaciones Económicas Internacionales 82.5% (González, 2014: 5).

Como parte de la acreditación de los programas de calidad se tienen siete programas evaluados por los organismos acreditadores respectivos. Para el caso de Administración, Contaduría e Informática Administrativa, por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C. (CASECA); para Actuaría, Economía y Relaciones Económicas Internacionales, por el Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. (CONACE), y para Derecho por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior den Derecho, A.C. (CONFEDE).

Siguiendo las políticas estratégicas de la UAEM, en cuanto a redes e internacionalización, busca impactar en el desarrollo académico e interés científico para potenciar de esta manera el intercambio estudiantil y movilidad de profesores de Valle de México. De acuerdo con la Coordinación de Investigación del Centro Universitario durante el periodo 2011B, 2013A y 2014A, la cultura de cooperación internacional en la comunidad universitaria se muestra en los siguientes indicadores.

Cuadro V.1.
Indicadores Red Interna de Cooperación Internacional

Dependencia: Centro Universitario UAEM Valle de México	Periodo 2011B-2013B	Periodo 2014 ^a
Indicador		
Profesores participantes en actividades en el extranjero	5	5
Alumnos participantes en programas en el extranjero	5	1
Publicaciones en revistas internacionales	-	3
Publicaciones en artículos internacionales indexados	38*	9
Publicaciones en artículos o memorias y revistas internacionales en México	-	4
Participación en Congresos Internacionales en México	15	5

*Las 38 publicaciones comprenden publicaciones en revistas internacionales, en artículos internacionales indexados, en artículos o memorias y revistas internacionales en México.

Fuente: Coordinación de Investigación del Centro Universitario UAEM Valle de México 2013 y 2014.

En cuanto al uso intensivo y extensivo de las TIC para crear nuevos conocimientos y saberes en los estudiantes del Centro Universitario, se cuenta con 8 salas de cómputo, 3 aulas digitales y 2 aulas digitales portátiles, una sala de juicio orales y software especializado *Aspel* para la carrera de Contaduría y *Minitab* para Economía y Actuaría (González, 2014: 9).

Como se puede observar, el Centro Universitario UAEM Valle de México busca a través de la flexibilidad y pertinencia de sus programas ofrecidos en las carreras económico-sociales, la calidad académica en los conocimientos y saberes en la impronta de la acreditación, la internacionalización y uso las tecnologías.

A pesar que el modelo curricular en la UAEM implementado en 2002 persigue responder a una estructura sistémica institucional, se siguen presentando algunos problemas en el Centro Universitario UAEM Valle de México.

- a) A 20 años de constitución del Centro Universitario prevalece el poco crecimiento de las carreras originales, así como el nulo crecimiento de nuevas carreras que respondan a las necesidades emergentes de la sociedad de la región alrededor del espacio universitario.
- b) La duración uniforme que los estudios profesionales exige impide a los alumnos realizar su actividad académica de acuerdo con sus condiciones y capacidades personales.
- c) La inexistencia de salidas alternativas a diferentes niveles escolares, pues sólo existe una forma de egreso legítimo, cumplir con todas las asignaturas de un plan de estudios y con todos los requisitos de la recepción profesional.
- d) El aislamiento y la autosuficiencia de escuelas y carreras, que impiden la utilización eficiente de los recursos y la movilidad del estudiante entre áreas de conocimiento, esto produce una formación cultural unilateral y fragmentaria.
- e) El formalismo reglamentario sobrevalora el cumplimiento de requisitos administrativos del proceso educativo, en detrimento de otros más significativos, como el logro demostrado de objetivos de aprendizaje.
- f) Priorización de los procesos administrativos con la consecuente sujeción de la vida académica institucional a ellos.

- g) Continuidad de métodos pedagógicos tradicionales que generan aprendizajes estáticos, rutinarios, fragmentados y memorísticos.
- h) Una formación unidisciplinaria centrada en disciplinas tradicionales cuya articulación y comunicación con otras de la misma área de conocimiento o asociadas es nula o escasa, o bien responde a esfuerzos utilitarios, sin una visión holística (inter y transdisciplinaria) del conocimiento y formación de profesionales e investigadores.
- i) Centralización en la toma de decisiones académicas con la consecuente carencia de trabajo colegiado.
- j) Concepciones y prácticas evaluativas desvinculadas de los procesos para lograr mayores niveles de calidad en los procesos de evaluación de formación profesionales.

En síntesis, el Centro Universitario como espacio de nuevos saberes sigue las políticas públicas institucionalizadas por la UAEM, a principios de la primera década del siglo XXI, a través del Modelo de Innovación Curricular por competencias. Sin embargo, todavía tiene un largo camino por recorrer para alcanzar las expectativas de desarrollo en los procesos individuales, profesionales y sociales.

Conclusiones

La educación superior basada en competencias implementado por la UAEM, en particular el Centro Universitario, tiene como misión la promoción del desarrollo de competencias para un alto desempeño profesional, las capacidades e iniciativas del espíritu emprendedor. Para los especialistas en educación, esta idea vincula la educación superior con la formación de perfiles para los empleos de la industria para lo cual el estudiante no requiere demasiada teoría ni armas críticas

y analíticas, históricas y filosóficas, científicas y políticas, sino una preparación para ser profesionista responsable, informado, especializado y eficiente.

Sin embargo, no se puede lograr una formación informada, especializada, eficiente, analítica, responsable y crítica, sin una formación teórica y sin conocer y participar de una cultura general y universal. Los espacios del saber para mantener un hacer más integral concatan las necesidades de la empresa, sin perder de vista el propósito de las universidades públicas que es responder a las necesidades de la sociedad.

En este sentido, el Modelo de Innovación Curricular por competencias de la UAEM busca, a través de la flexibilidad y pertinencia de sus programas ofrecidos en las carreras económico-sociales (Actuaría, Administración, Contabilidad, Derecho, Economía, Informática Administrativa y Relaciones Económicas Internacionales), la calidad académica en los conocimientos y saberes en la impronta de la acreditación, la internacionalización y uso las tecnologías.

Así, el profesional del Centro Universitario, como producto social, debe estar adecuado a la redefinición en el campo laboral específicamente respecto a la cualificación permanente en conocimiento e información (o saberes especializados y expertos), lo cual implica una dinámica positiva, es decir, en la superación de la adversidad para responder a las necesidades de su espacio regional sin dejar lado visión holística (inter y transdisciplinario) que establezca lazos con las distintas comunidades establecidas a su alrededor.

Referencias bibliohemerográficas

Acosta, A. (2014), "El futuro de la educación superior en México", *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, vol. V, núm. 13, pp. 91-100. Recuperado de <http://www.ries.universia.net/article/viewFile/155/198> [consultado el 10 de mayo de 2015].

- Aguilar Villanueva, L. (1993), "Estudio introductorio 1. El proceso de la política", *Problemas públicos y agenda de gobierno. Estudio introductorio y edición*, México, Porrúa, Colección Antologías de Política Pública, Tercera antología, pp. 15-72.
- Aguilar Villanueva, L. (2004), "Recepción y desarrollo de la disciplina de la política pública en México. Un estudio introductorio", *Revista Sociológica*, vol. 19, núm. 54, enero-abril, UAM-Xochimilco, México, pp. 15-37. Recuperado de <http://www.revista-soicologica.com.mx/pdf/5402.pdf> [consultado el 16 de mayo de 2015].
- Ayala Espino, J. (2002), *Fundamentos institucionales de mercado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boisier, S. (2007), *Imágenes en el espejo. Aportes a la discusión sobre crecimiento y desarrollo territorial*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Buendía Espinosa, M. A. (2011), "Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, enero, pp. 8-33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400002 [consultado el 25 de mayo de 2015].
- Cázares Aponte, L y J. F. Cuevas de la Garza (2008), *Planeación y Evaluación Basados en Competencias*, México, Trillas.
- Coordinación de Investigación del Centro Universitario UAEM Valle de México (2013 -2014). *Indicadores Red Interna de Cooperación Internacional*, Atizapán de Zaragoza, Estado de México.
- Drucker, P. F. (1969), *The age of discontinuity*, New York: Harper & Row.
- González Casanova, P. (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.
- González Santos, M. L. (2014), *Primer Informe de Actividades*, Centro Universitario UAEM Valle de México, Atizapán de Zaragoza, Estado de México.
- Guerra, E. (2001), "La Educación Superior en México", *Theorethikos*, Revista electrónica de la Universidad Francisco Gavidia, Análisis y Reflexiones, año V, núm. 001, enero-junio. Recuperado de <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/enero2001/analisis04.htm> [consultado el 20 de agosto de 2015].

- Ibarra Colado, E. (2008), "Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas: procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado". Recuperado de <http://www.planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf> [consultado el 12 de agosto de 2015].
- Immergut, E. M. (2006), "El núcleo teórico del nuevo institucionalismo", Víctor Alarcón Olguín (coord.), *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones*, México, UAM-Iztapalapa / Plaza y Valdés editores, pp. 387-424.
- Kuhn S., T. (1982), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- López Noriega, M. D. et al. (2009), "Políticas públicas y educación superior en México", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 de septiembre de 2009. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf [consulta de 20 de mayo de 2015].
- Lobo Hinojosa, M. E. et al. (2013), "las competencias profesionales y/o los saberes en la formación universitaria: requerimientos en los nuevos escenarios sociales y laborales", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, enero-junio, Jalisco, México. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/403/395> [consultado el 25 de septiembre de 2015].
- March, J. y J. Olsen (1984), "The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life", *American Political Science Review*, vol. 78, núm. 3, septiembre, pp. 734-749. Recuperado de <http://www.homepages.wmich.edu/~plambert/comp/march-olson.pdf> [consulta 22 de abril de 2015].
- March, J. y J. Olsen (1997), *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México, Fondo de Cultura Económica / Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C. / Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Medrano, R. (2008), "Explorando la implementación. Los efectos del gobierno universitario en la evaluación externa como política pública en las Universidades de Guanajuato y Autónoma del

- Estado de México”, tesis de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. Recuperado de http://www.bibdigital.flacso.edu.mx:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/873/Medrano_R.pdf?sequence=1 [consulta 15 de junio de 2015].
- Meyer, J. W. (1977), “The Effects of Education as Institution”, *The American Journal of Sociology*, vol.83, núm. 1, julio, The University of Chicago Press, pp. 55-77. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2777763> [consultado el 16 de junio de 2015].
- Meyer, J. W. y B. Rowan (1977), “Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony”, *The American Journal of Sociology*, vol.8, núm. 3, julio, The University of Chicago Press, pp. 340-363. Recuperado de http://www2.bc.edu/~jonescq/mb851/Mar26/MeyerRowan_AJS_1977.pdf [consultado el 16 de junio de 2015].
- Netzáhual Jiménez, J. (2013), “Políticas Públicas de Educación Superior en el Estado de Querétaro, desde el enfoque del Estado Evaluador”, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de <http://www.ri.uaq.mx/bitstream/123456789/269/1/RI000021.pdf> [consultado de 17 de junio de 2015].
- OCDE (2001), *Seguimiento de las Reseñas de Políticas Educativas Nacionales: La Educación Superior en México*. Recuperado de <http://www.sesic.sep.gob.mx/ocde/> [consultado el 12 de mayo de 2015].
- Ostrom, E. (1990), *El gobierno de los bienes comunes. Las instituciones de las instituciones de acción colectiva*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / Fondo de Cultura Económica.
- Perlman Bruce, J. y J. D. Pineda (2006), *Nuevo institucionalismo e institucionalidad en México*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México / The University of New México.
- Peters, B. G. (2003), *El nuevo institucionalismo. La teoría institucional en ciencia política*, Barcelona, Gedisa.
- Posada Álvarez, R. (2004), “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperado de

- http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf [consultado el 24 de mayo de 2015].
- Powell, W. y P. J. DiMaggio (comps.) (2001), *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica / Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública / Universidad Autónoma del Estado de México.
- Powell, Walter y Paul J. Dimaggio (2001), "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva", *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica / Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública / Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 104-125.
- Ramos, A. G. et al. (2013), El papel de la universidad en el desarrollo regional", *Región y desarrollo territorial. México entre lo urbano y lo rural*, Zumpango, UAEM, pp. 109-137.
- Rivas Leone, J. A. (2003), "El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones", *Reflexión Política*, año 5, núm. 9, junio, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia, pp. 37-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/110/11000903.pdf> [consultado el 15 de julio de 2015].
- Secretaría de Docencia (2005), *Modelo de Innovación Curricular*, UAEM, Toluca.
- Slaughter, S. y L. Larry (1999), *Academic Capitalism*, The John Hopkins, Baltimore. Recuperado de <http://www.jhubooks.press.jhu.edu/content/academic-capitalism> [consultado el 19 de agosto de 2015].
- Terigi, Flavia (2013), "Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia de la investigación", *VIII Foro Latinoamericano de Educación*, Saberes Docentes: Qué debe saber un docente y por qué, Santillana, Buenos Aires. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf [consultado el 26 de septiembre de 2015].
- UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México) (2002), *Modelo de Innovación Curricular*, Toluca, Coordinación General de Estudios Superiores.
- UNESCO (2005), *Informe Mundial UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco>.

- org/images/0014/001419/141908s.pdf [consultado el 18 de septiembre de 2015].
- Valenti, G. y G. Del Castillo (1997), "Interés Público y Educación Superior: un enfoque de Políticas Públicas", A. Mungaray y G. Valenti (coords.), *Políticas Públicas y Educación Superior*, ANUIES, México. Recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib5/000.htm [consultado el 20 de mayo de 2015].
- Velasco, R. (2003), *La economía digital. Del mito a la realidad*, Barcelona, Tusquets editores.
- Zepeda García, E. (2009), "Las políticas públicas y la educación superior en el marco de las sociedades del conocimiento", Ponencia. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/.../PoliticasyEducacion> [consulta 17 de agosto de 2015].

Perfil de los autores

Ángel Manuel Sánchez Mejorada Zapata

Maestro en Administración por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Actualmente es profesor en las áreas de Administración y Relaciones Económicas Internacionales en la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Valle de México, donde también es coordinador de la licenciatura en Relaciones Económicas Internacionales. Sus áreas de especialización son en educación, negocios y comercio internacional.

Gabriela Gaviño Ortiz

Doctora en Ciencias de la Educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de México. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo en las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería en Computación e Informática Administrativa en la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Valle de México, donde también es responsable de seguimiento a egresados y educación continua. Tiene perfil deseable PRODEP. Sus líneas de investigación son en educación, tecnologías de información, calidad y problemas de sistemas socio-técnicos.

Javier Lapa Guzmán

Doctor en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán. Se desempeña como profesor de tiempo completo en el departamento de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Valle de México. Sus líneas de investigación se relacionan con tópicos de economía financiera y

problemas de crecimiento y desarrollo económico. Ha colaborado en proyectos relacionados en economía laboral.

Juan Carlos Baltazar Escalona

Maestro y Doctor en Estudios Sociales con línea de investigación en Economía Social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México, adscrito al Centro Universitario UAEM Valle de México en las licenciaturas en Actuaría, Economía y Relaciones Económicas Internacionales. Su área de investigación es en economía internacional en temas relacionados con el comercio internacional, apertura comercial, crecimiento económico y tipo de cambio real. Ha participado en proyectos relacionados en economía de la educación y economía laboral.

Rigoberto Pérez Ramírez

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también cursó la Maestría en Administración Pública y la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública. Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, adscrito al Centro Universitario UAEM Valle de México en la Licenciatura en Relaciones Económicas Internacionales. Sus líneas de investigación son gestión pública, gobernanza, transparencia y rendición de cuentas, políticas públicas y neo-institucionalismo económico.

LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA:
RENDIMIENTO ACADÉMICO, REPROBACIÓN,
MERCADO DE TRABAJO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

coordinado por Juan Carlos Baltazar Escalona, se terminó de editar el 28 de mayo de 2018, es una versión exclusivamente electrónica sin fines de lucro. La edición estuvo a cargo de la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados.

Coordinación editorial: Patricia Vega Villavicencio

Diseño editorial: Cristina Mireles Arriaga

Corrección de estilo: Piedad Liliana Rivera Cuevas

Formación de e-book: César Enrique Ávalos Gálvez