

Competencias profesionales y calidad en la educación superior

Elena Quiroz*

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, México.

* Profesora de la UPN, Unidad 201 Oaxaca. Correo electrónico: mequirozlima@hotmail.com

Resumen

Las estrategias para el aseguramiento de la calidad educativa (políticas, sistemas, procesos) no son suficientes; es el currículo que los actores viven lo que determina la calidad. El Modelo de Competencias Profesionales se propuso para alcanzar la calidad y pertinencia en la educación superior de México. Sin embargo, a pesar de su fuerte base teórica y su coherencia formal, la propuesta no se llevó a cabo en toda su extensión. Se deduce que lo que es eficaz para un país, institución, nivel, materia, profesor, alumnos, puede no serlo en otro contexto. Hay que tomar en cuenta la vida académica de las instituciones de educación superior.

Palabras clave:

Competencias profesionales
Calidad educativa

Abstract

Strategies (policies, systems and processes) for ensuring the quality of education are inadequate in themselves, as quality is a function of the preparation and experience of those who deliver the educational product. A Professional Skills Model for high quality and relevance in post-secondary education in Mexico has been proposed. In spite of its solid theoretical base and consistency, the proposal has not been wholly implemented. It is concluded that what is effective for one country, institution, level, subject, professor or group of students is not necessarily so in other contexts. The academic life of post-secondary institutions must be taken into account.

Keywords:

Professional skills
Quality of education

Existe la premisa de que la calidad de la educación superior se asegurará en la medida en que se implementen políticas, sistemas y procesos externos de evaluación y acreditación que obliguen a las Instituciones de Educación Superior (IES) a mejorar su evolución interna. Sin embargo, la presión externa no ha sido garantía de que esto suceda (Harvey, 2005). Los programas educativos se pueden modificar y los diseños curriculares pueden contener todos los requerimientos técnicos establecidos para el siglo XXI, pero lo que verdaderamente tiene efecto es lo que los profesores realizan con los alumnos en los espacios educativos. Es el currículo como proceso en el que los actores ponen en práctica el diseño curricular dentro de un contexto específico (Stenhouse, 1984; Elliot, 1991), lo que determina la calidad de las IES.¹

Calidad y pertinencia

Con la inserción del modelo económico de libre mercado para la globalización económica y cultural, el conocimiento se convirtió en el principal recurso productor de riqueza, lo cual demandó a las IES generar soluciones eficaces (Drucker, 1994; Tapscott, 2001). Organismos internacionales y nacionales elaboraron una serie de recomendaciones para que las IES encontraran un equilibrio entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y proporcionar un servicio directo a la sociedad (UNESCO, 1998; OCDE, 1996; SEP, 2001; ANUIES, 2000).

Las IES iniciaron la revisión de sus procesos para lograr la calidad, la cual tiene varias acepciones que se relacionan con: 1.) Lo excepcional; la exce-

lencia. 2.) La perfección; consistencia y libre de error. 3.) Cumplimiento del propósito; de los requerimientos. 4.) Valor; un beneficio óptimo en relación al costo. 5.) Transformación; cambio de un estado actual a uno ideal (Harvey citado por Ratcliff, 2005). La calidad educativa es una noción seductora que encierra multidimensionalidad y relatividad. No hay un único componente de la calidad, porque el producto educativo de calidad presenta elementos diferentes y el valor asignado a cada uno de los mismos variará en función de los diferentes agentes que integran el sistema educativo de un país; de su poder, de las coaliciones y políticas (Rodríguez, 2005; Parker, 2002).

De acuerdo con Rolf (citado por Bauer y Henkel, 1999), los sistemas diseñados para el aseguramiento de la calidad se concentran en tres categorías:

1. Sistemas de mercado, en el cual los resultados dependen de transacciones en las que la oferta y la demanda coinciden.
2. Sistemas administrativos, en los cuales se proveen los recursos y la autoridad para conducir a otros mediante reglas y propósitos.
3. Sistemas profesionales, en los cuales los mismos actores (académicos), combinan la función de producir trabajo y supervisar la calidad del trabajo de unos y otros.

Estos tres tipos de sistemas se introdujeron en México mediante políticas diseñadas en la última década del siglo XX ante el cuestionamiento acerca de la calidad de la educación. Los cuestionamientos derivaron en el análisis sobre la pertinencia y los objetivos fundamentales de las IES. La pertinencia se refiere al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla. Se argumentó que la discrepancia entre las IES se observaba en que cada una de ellas funcionaba con sus propias reglas, lo cual había dejado de ser funcional para el nuevo modelo económico (Ornelas, 1995). La disparidad con la sociedad se observaba en dos

aspectos: 1.) Diferencias entre el contenido actual y el deseable, o necesario, en los programas educativos. 2.) Insuficiencia o exceso de matrícula en ciertas áreas disciplinarias (Reséndiz, 2000).

Las políticas en educación superior fomentaron la incorporación de más estudiantes pero a menor costo, los currículos exhibieron una fuerte preferencia hacia el mercado con una orientación vocacional, fomentaron la investigación comercial, enfatizaban la relación de la educación superior con la economía nacional (Slaughter, 1998). Las IES se dieron a la tarea de actualizar sus contenidos, reestructurar sus programas y planes de estudio, transformar sus modelos educativos y diversificar su oferta educativa. Se propuso trabajar hacia la construcción de sistemas abiertos con flexibilidad curricular, modificar los procesos de enseñanza por los de aprendizaje centrados en el estudiante, cambiar los papeles que desempeñan los profesores y alumnos. Además, establecer acuerdos entre los distintos subsistemas y promover el empleo de los graduados (Miranda, 2001). Se podía observar que en la sociedad del conocimiento, la enseñanza y la toma de decisiones estaba sometida a un control centralizado y sujeto más que nunca a consideraciones económicas y gerenciales.

Para algunas IES, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se favorecerían con la inclusión de las nuevas tecnologías al currículo, la reducción del número de estudiantes, la incorporación de estrategias más abiertas del aprendizaje, el trabajo en equipo o cooperativo, la promoción de la internacionalización de los programas, la interdisciplinariedad, el desarrollo de proyectos en el mundo real, la utilización de simuladores, presentaciones en foros, el desarrollo de habilidades de comunicación, la formación de sus profesores. La selección y aplicación de estas recomendaciones dependió del tipo de instituciones, organizaciones y sistemas (Hannan y Silver, 2005).

¹ El argumento de este ensayo se apoya en el trabajo de investigación de tesis de doctorado "Modelos de Competencias Profesionales en el IPN y el ITESM" realizado en el Doctorado en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación, UAM-Xochimilco, 2007. La técnica mediante la cual se obtuvo la información dentro de las IES fue la entrevista a directivos, profesores y alumnos.



Fotografía: José Ventura

La preocupación radicaba en obtener los resultados deseables, más que el proceso mismo para lograrlo. De manera incomprensible se concentraron en los aspectos cuantitativos de la evaluación y descuidaron lo cualitativo en la formación de los alumnos. Para las IES públicas se reconoció que los cambios tendrían que ser graduales sin modificar totalmente la esencia de las instituciones, para las IES privadas el cambio fue más rápido, pero en ambos casos los profesores desconocían exactamente hacia dónde se quería llegar.

Con el consenso de los empleadores, el gobierno y las IES, los diseños curriculares se concentraron en el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos, para que éstos pudieran transferirlas a distintos contextos nacionales e internacionales. La propuesta descansaba en el cambio de actividad económica, los tipos de empleos y la producción industrial; el tránsito de las labores manuales hacia los servicios dentro de una relación dinámica y compleja (Poynter, 2002; Teichler, 1999).

Competencias profesionales

El interés de la calidad es enseñar a los jóvenes del mejor modo posible (Cano, 1998), por lo que la inclusión del Modelo de Competencias Profesionales (MCP) a la educación superior se percibió como uno de los medios para alcanzarla. El modelo obligó a las IES a replantear la idea de formación, ya que éste enfatiza la importancia del uso que se hace de los conocimientos y no tanto de su posesión. Con la introducción del MCP se pretendió promover una educación más realista, que estimulara las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el impulso de la creatividad, la iniciativa y la toma de decisiones en contextos diferentes mediante un currículo flexible.

Las competencias profesionales al igual que el concepto de calidad tienen un excedente de definiciones. El término se utiliza como sinónimo de capacidad, aptitud, competi-

tividad, destreza, talento, idoneidad y habilidad (Simone, 2001). Desde el punto de vista laboral, la competencia se entiende como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño (estándares de calidad) en un determinado contexto de trabajo. Este último aspecto es importante, pues los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, aunque necesarias, no son suficientes por sí mismas, el contexto es un elemento central para un desempeño efectivo, el cual se entiende como el desempeño de las acciones específicas para alcanzar resultados concretos, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización (Mertens, 1998).

Desde el punto de vista educativo, las competencias se conciben como una compleja estructura de atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente. Tienen como base el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción, pero incluye la posibilidad de transferir y aplicar habilidades y conocimientos a nuevas situaciones y ambientes con ética (UNESCO, 1998). Una propuesta alternativa para conceptuar competencias clave la desarrolla Simone (2001), al señalar que son sistemas complejos de tendencias de conocimiento, creencias y acciones que se construyen a partir del dominio bien organizado de un terreno específico de habilidades básicas, actitudes generalizadas y estilos cognoscitivos convergentes. En México, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2005) define la competencia como la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada que implica poner en acción en forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores que guían la toma de decisiones (saber ser).

En la educación superior la competencia profesional se percibe de forma integral, ya que pretende combinar la educación formal en las aulas con el aprendizaje en el trabajo y la investigación permanentes de los problemas de la realidad. Lo anterior, permitirá a los alumnos construir competencias de empleabilidad (Mertens, 2002; Crocker en ANUIES, 2000).

Los perfiles de egreso de distintas licenciaturas e ingenierías coincidían en señalar las competencias requeridas para un profesional del siglo XXI. Éstas respondían al *know-how*, *know-who* y *know-why*, y su construcción permitiría a los egresados estar en condiciones de emplearse o iniciar sus propias empresas (Cuadro 1).

Cuadro 1.
Competencias de empleabilidad para
la educación superior

Psicomotriz Saber hacer <i>Know-how</i>	Afectivo Saber ser <i>Know-who</i>	Cognoscitivo Saber <i>Know-what</i> <i>Know-why</i>
Autonomía	Liderazgo	Solución de problemas
Trabajo en equipos multidisciplinares	Compromiso con el medio ambiente social y cultural	Comunicación efectiva de forma oral y escrita
Adaptación a distintos contextos y nuevas situaciones	Honestidad	Dominio de idiomas extranjeros
Adaptación a los cambios tecnológicos	Aprecio por la diversidad y multiculturalidad	Uso de las TIC
Transferibilidad Adaptabilidad Flexibilidad	Responsabilidad individual y social	Planeación y toma de decisiones
Polivalencia y polifunción	Espíritu de empresa	Capacidad de análisis y síntesis
Aplicación del conocimiento	Cuidado del ambiente	Innovación y creatividad
Ejercitación física	Crecimiento personal y profesional	Análisis estratégico de necesidades
Gestión de la información	Compromiso ético	Capacidad para aprender
Actuación asertiva	Habilidades interpersonales	Habilidades de cálculo e investigación
	Espíritu emprendedor	Capacidad crítica y autocrítica
	Motivación por la calidad	
	Espíritu democrático	
	Aprecio por las expresiones artísticas	

Elaboración propia.

Las competencias para realizar análisis, síntesis, trabajo en grupos, resolución de problemas, liderazgo, destacaron en los discursos y documentos oficiales, en los modelos educativos formales de las IES y en los planes y programas de estudio.

Elementos del Modelo de Competencias Profesionales

Un modelo educativo se compone de cuatro aspectos: 1.) Binomio educación-sociedad. 2.) Concepción curricular. 3.) Concepción de enseñanza-aprendizaje. 4.) Cultura organizacional (Ruiz, 2001). Aquí sólo se revisan dos aspectos del modelo de competencias profesionales, los que corresponden a la concepción curricular y la concepción enseñanza-aprendizaje.

La concepción curricular se refiere a la traducción de la teoría educativa a la práctica pedagógica; la conexión entre intención y ejecución a partir de la complejidad existente entre sociedad, escuela y currículo. En el MCP la calidad de un currículo se observaría en:

1. La aplicación del conocimiento mediante competencias profesionales, las cuales se construyen con educación, experiencia, vida cotidiana y una visión amplia a mediano y largo plazos.
2. Flexibilidad académica y curricular. La primera se refiere al grado de apertura en las formas de comunicación, coordinación, organización y relación entre la estructura académica y sus unidades (Álvarez, 2000). Esto facilita el trabajo interdisciplinario y fortalece los órganos colegiados al aprovechar la interacción y recursos. La segunda se refiere a los contenidos, áreas, asignaturas, módulos, componentes o ciclos con un enfoque abierto y organizado para obtener los créditos de la carrera en diferentes unidades con otros profesores (flexibilidad horizontal), o incluso en instituciones laborales o en otras IES (flexibilidad externa). Incluye además, poca seriación y mínimos obstáculos para adelantar materias o regularizar en periodos vacacionales con opciones terminales y salidas laterales (flexibilidad vertical) lo que posibilita la movilidad estudiantil de acuerdo con las necesidades e intereses personales.
3. Interdisciplinariedad, para abordar los problemas y superar la perspectiva disciplinaria.
4. Ejes transversales con la enseñanza de valores para la convivencia, democracia, solidaridad y el cuidado del medio ambiente.
5. Servicio tutorial como una estructura complementaria para atender de manera individual a los alumnos y reforzar programas de apoyo integral en lo académico, cultural y desarrollo humano. Sus profesores-tutores están capacitados para colaborar entre ellos, así como para asumir un papel de consejeros o compañeros de los estudiantes. Ofrecen ayuda sistemática mediante al establecimiento de propósitos, programas por áreas y técnicas de aprendizaje con las que ayudan a los alumnos a trazar su

propia ruta crítica y su proyecto de vida. Con este sistema la deserción, abandono, rezago y baja eficiencia terminal disminuye (Vera, 1997; Barrón, 2004).

Concepción enseñanza-aprendizaje contiene lo formativo y lo instructivo en la formación profesional con plasticidad y diversidad en las formas de relación enseñanza-aprendizaje. Esta fue quizá la aportación más significativa del MCP, al proponer lo siguiente:

1. El aprendizaje como centro del proceso educativo, para que éste no sólo sea significativo, sino transferible en la solución de problemas de manera creativa en contextos diferentes en los que se aprendió.
2. Experiencia práctica en escenarios reales para poner a prueba la teoría demostrando competencias en el desempeño de la profesión.
3. Papel activo del docente, quien con una constante actualización es capaz de identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos, crear ambientes de aprendizaje, dirigir, supervisar y evaluar el programa académico y el desempeño de los estudiantes.
4. Papel activo del alumno como participante dinámico con altas expectativas y con una visión de aprendizaje para toda la vida.
5. Infraestructura estimulante, con espacios científicos, tecnológicos, culturales y deportivos acondicionados y suficientes.
6. Diversidad de estrategias de enseñanza con talleres, seminarios, casos de estudio, proyectos, ensayos, equipos multidisciplinarios, planteamientos de problemas, clases en idiomas extranjeros. De esta forma se combina lo cognoscitivo, afectivo y conductual.
7. Evaluación, tiene como base el desempeño individual y concreto por demostrar, aunque las actividades de aprendizaje se realicen de forma grupal o en equipos. Mantiene una visión holística que no se contrapone con la teoría de la evaluación y sus etapas diagnóstica, formativa y sumativa. Requiere de varias fuentes de evidencia y los criterios de desempeño que se explicitan ampliamente al inicio de los cursos. Además se cuenta con el acuerdo de los alumnos y evaluadores. Con esta práctica los alumnos estarán en posibilidades de optar por una certificación profesional, para desempeñarse en otros países.

Vargas (2005) señala que el modelo educativo por competencias profesionales requiere de un trabajo sistemático. Es indispensable tener claro el perfil de egreso, para lo cual hay que conocer muy bien el campo disciplinar y profesional, las demandas del mercado de trabajo, los sistemas de producción, recuperar la experiencia docente y una intensa búsqueda de referencias documentadas. Una vez realizado lo anterior, se definen los saberes prácticos, teóricos y valorativos para establecer las competencias básicas, genéricas y específicas. Posteriormente se definen los elementos de competencia, las

unidades de aprendizaje, las evidencias de desempeño por producto y conocimientos. Además, se requiere de enunciar en orden lógico todas las tareas requeridas para lograr el objetivo o producto, determinar la importancia y la frecuencia, enunciar las tareas y agruparlas por similitud en cuanto a habilidades, actitudes, conocimientos y resultados.

La calidad dentro de las instituciones

Las IES integraron algunos de los elementos del MCP a sus modelos formales. Sin embargo, a pesar de su fuerte base teórica y su coherencia formal, la propuesta no se aplica en toda su extensión. Las instituciones públicas se encontraron con la falta de información y formación en competencias, la resistencia habitual que los profesores muestran hacia un cambio educativo, la infraestructura deficiente y la ausencia de una organización administrativa que funcionara en la lógica del modelo. Se cometió el error de diseñar y hacer la propuesta en un esquema vertical de arriba hacia abajo. En las escuelas privadas de élite su inserción fue mejor aceptada por las condiciones que les rodean (contratación de los profesores, infraestructura suficiente y procesos administrativos más ágiles).

Un aspecto común para las IES fue la dificultad para aceptar un currículo flexible. Los alumnos no pueden transitar entre instituciones y lo más que pueden hacer es cambiar de carrera dentro de la misma Unidad durante los primeros semestres.

Otra coincidencia fue el gran vacío que los profesores encontraron para promover la construcción de competencias profesionales en los alumnos. En muy pocas instituciones se siguió el proceso sugerido y la mayoría de los docentes continuaron trabajando como lo saben hacer. Además, estos últimos argumentaban que en sus aulas existía una gran diversidad de alumnos, en cuanto a capacidad, motivación y base cultural (Biggs, 2005).

La aplicación de la propuesta en el aula no se dio como se esperaba y lo que se pudo observar fueron esfuerzos aislados de pequeños grupos de profesores. El “aterrizaje” de las propuestas rara vez sucede y continúa siendo un elemento crítico en los repetidos intentos de reforma educativa a escala mundial (Torres, 1997).

Quienes lo aplicaron señalaron que el MCP les requería de más tiempo, mayores conocimientos didácticos y mayor comprensión de los recursos tecnológicos. No se puede asegurar que con la incorporación del modelo se logró la calidad educativa y que los alumnos pudieron establecer relaciones con el contexto, resolver problemas y ser polifuncionales. Tal vez quienes lograron construir competencias fueron aquellos alumnos brillantes que independientemente del profesor, del programa y propuesta lo hubieran conseguido realizar.

Es cierto que las diferencias entre los resultados de los estudiantes dependen en gran medida de sus *backgrounds*, su estatus socioeconómico, sus capacidades, habilidades, nivel de compromiso. Porque mientras unos relacionan y aplican el conocimiento, otros sólo toman apuntes y memorizan. Sin embargo, la educación que los profesores proporcionan en la escuela también marca una diferencia. Por lo tanto, la enseñanza de calidad consiste en conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognoscitivo superior que usan de forma espontánea los estudiantes más académicos (Biggs, 2005).

Aunque se diseñaron programas institucionales para formar a los profesores de las IES, estos esfuerzos fueron insuficientes. Además, los cursos y seminarios mediante los que se difundió la propuesta no representaban beneficios intrínsecos ni extrínsecos para los académicos. La actualización y formación de los profesores fue una acción que se llevó a cabo por iniciativa personal, de aquellos que aceptaron el cambio y decidieron trabajar con el MCP.

A los profesores les faltó no sólo conocer la teoría, sino analizar ejemplos de la aplicación de la propuesta en contextos similares a los suyos; necesitaban saber qué hacer, cuándo y cómo, ya que lo que es eficaz para un país, institución, nivel, materia, profesor, alumnos, puede no servir en otra situación.

La evaluación tendría entonces que reconocer la diversidad de contextos y no confundir la simulación de procesos y la aplicación de propuestas con la calidad educativa. No es suficiente con que se señale en los programas institucionales de las IES que se cuenta con programas educativos centrados en el aprendizaje, con suficientes espacios de alternancia laboral, con profesores de grados académicos que utilizan un abanico de estrategias didácticas, con alumnos que buscan y analizan información de diversas fuentes y proponen soluciones éticas con fundamento en la teoría y experiencias. La calidad implica ir más allá de la forma.

Como señala Ratcliff (2005), lo que se ve y no se ve en cuanto a la calidad en un programa o institución es el resultado de la filosofía educativa, pensamientos, valores, normas y poder, porque la calidad es un constructo individual y social que se pone en acción cuando los profesores de las IES desarrollan el currículo. Son éstos quienes crean una representación del conocimiento, cultura, escolaridad y perspectiva que tiene en cuenta a estudiantes con formaciones, intereses y habilidades distintas para experimentar, descubrir y cuestionar. La calidad se inserta entre los valores y las expectativas de los profesores y directivos de las IES. Hay que tomar en cuenta que las prácticas y rutinas de la vida académica son el marco de referencia estructural dentro del cual el cambio puede ocurrir (Cohen y March, 1974).

Conclusiones

Los procesos externos para asegurar la calidad educativa no garantizan la calidad de los procesos internos en las IES. No se puede aseverar que con el MCP se responda a la pertinencia social porque, aunque el modelo presenta una base teórica sólida, existen condiciones institucionales que no permiten su adecuada aplicación. Las políticas educativas olvidaron considerar el contexto y la razón de ser de las instituciones. Se descuidó la opinión de los actores sociales como centro de la calidad y no se les formó ni motivó lo suficiente para aceptar el cambio y modificar sus prácticas educativas. Es necesario que la calidad educativa se conciba de forma holística (perspectivas, programas, personas) y revise más allá de la simulación de procesos. Hay que tomar en cuenta la vida académica de las IES.

Bibliografía

- Álvarez, Luis, "La educación basada en competencias, retos y perspectivas", en *Las nuevas competencias en la educación*, núm. 36, DICAC, México, 2000.
- ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES*, México, 2000.
- Barrón, Concepción, "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares" en Concepción Barrón, *Curriculum y actores, diversas miradas*, CESU, UNAM, México, 2004.
- Bauer, Marianne y Mary Henkel, "Academic responses to quality, reforms in higher education" en Mary Henkel y Brenda Little, *Changing relationships between higher education and the state*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, 1999.
- Biggs, John, *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid, 2005.
- Cano, Elena, *Evaluación de la calidad educativa*, La Muralla, España, 1998.
- CENEVAL, *Boletín CENEVAL*, junio 2005, núm. 14, México, 2005.
- Cohen, Michael y James March, *Leadership and ambiguity; The American collage president*, Harvard University Press, Boston, EUA, 1974.
- Drucker, Peter, *La sociedad postcapitalista*, Norma, Colombia, 1994.
- Elliot, John, *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata, 1991.
- Hannan, Andrew y Harold Silver, *La innovación en la enseñanza superior; enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Narcea, Madrid, 2005.

- Harvey, Lee, "Quality assurance in higher education: some international Trends", en Wietse de Vries, *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, Riseu/Netbiblo, España, 2005.
- Mertens Leonard, *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*, Programa Iberfop, OEI, Madrid, España, 1998.
- Mertens, Leonard, *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*, Cinterfor, Montevideo, 2002.
- Miranda, Francisco, *Las universidades como organizaciones del conocimiento, el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, COLMEX/UPN, México, 2001.
- OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación, México educación superior*, OCDE, París, 1996.
- Ornelas, Carlos, "La educación superior mexicana, los desafíos de la economía abierta", en *Perfiles educativos*, núm.70, CISE, UNAM, México, 1995.
- Parker, Martin, "Total quality control: universities, language, and politics", en Dennis Hayes y Robin Wynyard, *The McDonaldization of higher education*, Bergin y Garvey, CT, Westport, EUA, 2002.
- Poynter, Gavin, "Modules and markets: Education and work in the information age", en Dennis Hayes y Robin Wynyard, *The McDonaldization of higher education*, Bergin y Garvey, CT, Westport, EUA, 2002.
- Ratcliff, James, "Dynamic and communicative aspects of quality Assurance", en Wietse de Vries, *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, Riseu/Netbiblo, España, 2005.
- Reséndiz, Daniel, *Futuros de la educación superior en México*, siglo XXI, México, 2000.
- Rodríguez, Sebastián, "La gestión de la calidad en el marco de la enseñanza universitaria", en Wietse de Vries, *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, Riseu/Netbiblo, España, 2005.
- Ruiz, Magalys, *Profesionales competentes: una respuesta educativa*, IPN, México, 2001.
- SEP, *Programa nacional de educación 2001-2006*, SEP/Banco de México, México, 2001.
- Simone, Dominique, *Key competencies*, Hogrefe y Huber Publisher, EUA, 2001.
- Slaughter, Sheila, "National higher education; policies in a global economy", en Jan Currie y Janice Newson, *Universities and Globalization; critical perspectives*, Sage Publications, Londres, 1998.
- Stenhouse, Lawrence, *La investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, 1984.
- Tapscott, Don, *Capital digital, el poder de las redes de negocios*, Taurus, Madrid, 2001.
- Teichler, Ulrich, "Higher education and changing job requirements, a comparative view", en Mary Henkel y Brenda Little, *Changing relationships between higher education and the state*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, 1999.
- Torres, Rosa María, "¿Mejorar la calidad en la educación básica?, las estrategias del banco mundial", en José L. Coraggio y Rosa M. Torres, *La educación según el Banco Mundial, un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, UNESCO, París, Francia, 1998.
- Vargas, Ruth, *Desarrollo curricular por competencias profesionales*, Curso-Taller, ANUIES, México, 2005.
- Vera, Yolanda, "Modelo curricular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, ANUIES, México, 1997.

