

La participación del profesorado en la definición de las competencias docentes

Margarete Moeller & María del Carmen Navarro

M. Moeller & M. Navarro
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,
2015.

Introducción

Que es lo que hace a un “buen-profesor” universitario? ¿Qué es lo que “tiene que hacer? Son preguntas que se pueden plantear a cualquier persona y de las cuales se obtendrá una gran diversidad de respuestas, dependiendo de factores como: el momento histórico, el grado de conocimiento del campo profesional, las diversas perspectivas ideológicas, económicas o pedagógicas, la posición en la estructura del sistema educativo o social, o la perspectiva particular o grupal de quienes conforman colectivos de académicos. En todo caso, cada una de estas respuestas comporta conocimientos, conscientes o no, creencias, mitos, representaciones sociales y de manera muy importante, intereses personales o de grupos de poder. A la universidad se integran seres humanos que portan una identidad social e individual de la que no pueden despojarse. Los profesores se incorporan con ese bagaje y desarrollan en su devenir como académicos, formas de pensamiento grupal y personal que orientan su práctica, sus actitudes y el sentido mismo que le dan a su vida académica. Las propuestas acerca de las competencias que debe tener podrán haber sido diseñadas considerando los requerimientos de un modelo educativo, o bien, las recomendaciones de organismos internacionales; sin embargo, son los actores educativos, principalmente los profesores, quienes se encargarán de desarrollarlas y ponerlas en práctica. Serán sus creencias sobre lo que debe hacerse y su posición ideológica acerca de las competencias que se supone debe tener, lo que determine en mayor medida las capacidades que desarrolle y ponga en práctica. Hace 33 años que trabajo en la Universidad. Como estudiante, profesora y funcionaria, he sido testigo, protagonista y sujeto de los procesos institucionales, así como del cambio gradual y sostenido que, a partir de las políticas de modernización educativa, han llevado a la Universidad Autónoma de Nayarit, de ser una universidad pública tradicionalista, a tratar de convertirse en lo que Ibarra (2001a) llamaba “una corporación burocrática moderna”, que produce profesionales y conocimientos bajo una lógica económica y una racionalidad de mercado. En esta situación, y considerando como señala Crozier (1980), que las burocracias están conformadas por individuos que forman coaliciones al margen del diseño organizacional, que se resisten al cambio, y que este ocurre en momentos de crisis bajo la figura de un “reformador autoritario” –en este caso el Estado, ante quienes los grupos se resisten mediante su capacidad de bloqueo, está por saberse qué y cuanto ha cambiado en realidad la práctica académica del profesorado. El propósito de este documento es analizar como los juegos y estructuras de poder en que se desenvuelve la vida académica, así como la perspectiva particular de los docentes o los grupos académicos, son los factores esenciales en la definición de las competencias a lograr por el profesorado. Esa partir de la realidad institucional, del análisis de su complejidad, como se encuentra posible pensar en las competencias docentes necesarias, deseadas y posibles para una educación de calidad.

12 Desarrollo

Para abordar el análisis de la conformación e implementación de las competencias del profesorado se han tomado como ejes de exploración:

- La percepción de los actores (imágenes de poder).
- Las relaciones inter-organizacionales (posiciones de poder).
- El efecto de las élites académicas y las políticas educativas (agencias de poder).

Se propone así, esbozar una conceptualización de las competencias docentes que surja de la interpretación de los significados que se tejen en los espacios particulares de las instituciones, de manera tal que constituyan un insumo valioso para una gestión más consiente y responsable de las competencias de los académicos universitarios.

Las actitudes y disposición del personal académico.

En el ambiente universitario actual, los profesores desarrollan sus actividades conforme a lineamientos administrativos, generando informes y documentos que por lo general nadie revisa o siquiera lee. La universidad se ha impregnado de burocracia, las normas, los reglamentos, los procesos, han constreñido el ejercicio profesional de los académicos universitarios. Es posible identificar en las prácticas, tanto académicas como de gestión, el modo en que el poder de la burocracia social e institucional, establece relaciones de dominación y desigualdad entre los integrantes de la comunidad universitaria y la forma en que estas relaciones se reproducen. Los profesores universitarios, por lo general tratan de ajustarse a lo que se espera: ser puntuales, no faltar a clase, preparar el curso, calificar, atender a tutorados, acudir a las reuniones académicas, tomar cursos, hacer investigación, publicar. Pero, ¿cuántos se dan el tiempo y se disponen a hacer otras cosas que no le son específicamente encomendadas?, como: discutir y proponer reformas al programa académico fuera del ámbito de la academia, sugerir modificaciones a los procesos de inscripción, proponer la creación de espacios para la permanencia de los estudiantes, que les pongan aire acondicionado a los salones y no solamente a los cubículos de profesores, tomar parte activa en la solución de problemas administrativos, ayudarle a un alumno a encontrar a un profesor, atender sus dudas por él, acompañarlo a resolver un problema en escolar. Es evidente que existe una tensión entre las actividades que se desarrollan por parte de los profesores y las demandas que ejerce la administración sobre ellos, sobre todo a partir de las políticas de modernización educativa; no solamente por la dificultad de reconciliar intereses individuales con los de la institución, sino porque la reforma educativa, las normas y procesos y el aparato burocrático universitario trabajan en contra de la formación de un sentido de comunidad. Se puede decir que se vive y se padece la burocratización que supone aplicar las normas y procesos institucionales, el uso excesivo e innecesario de procedimientos y normas para lograr cualquier resultado o tomar una decisión, los problemas que se derivan cuando no asiste un profesor o no asea el aula un trabajador y a nadie le “toca” sustituirlo.

Los profesores son sujetos a procesos continuos de evaluación: de academias, de cuerpo académico, de formación, de desempeño, de opinión de estudiantes, de cumplimiento de la carga horaria, etc., cuando para ninguna de estas evaluaciones se le ha tomado en consideración para decidir bajo que parámetros se ha de ser evaluado en su práctica, más aún, no se ha considerado tampoco al planificar que objetivos institucionales se buscan con esos indicadores de desempeño. Al desarrollarse nuestra práctica en ese entorno burocrático y económico, se frena el desarrollo del potencial de acción del profesor. Se margina al profesor de la construcción del discurso institucional, con lo que estos aspiran no a los logros del aprendizaje y al desarrollo de habilidades de razonamiento crítico en el estudiante, sino a documentar una serie de requisitos que les permitan acreditar las evaluaciones y obtener retribuciones adicionales ligadas a las cuotas de producción académica que se les requieren. (Sunderland & Phil, 2001) En la actualidad, en todas las instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad en nuestro país, puede observarse en mayor o menor grado la incorporación de teorías administrativas de origen empresarial en la vida cotidiana y en la administración de este tipo de organizaciones. Derivado de ello, indicadores como la eficacia en el desempeño han hecho su aparición, estableciendo parámetros sustentados en paradigmas de instituciones que muchas veces son del todo diferentes de aquella en la que desempeñan sus labores los sujetos evaluados.

Desde esta perspectiva, se puede señalar que el desempeño y la eficacia de los profesores, como sujetos y como grupos de una organización, depende no solamente de sus propias y personales aspiraciones, sino en gran medida del conglomerado total de integrantes, fuerzas, competencias, valores, expectativas y objetivos de quienes conforman la organización, así como de las características particulares de la misma. En una organización educativa como la universidad, pueden identificarse dimensiones de desempeño administrativas, académicas, políticas y sociales. En nuestro caso, dichas funciones están disociadas, respondiendo a propósitos y lógicas diferentes.

Y no es solo porque no cambian como el entorno lo requiere, sino porque la forma misma en que se comportan no corresponde a lo que supone Watson (1997), acerca de las organizaciones sanas, que son aquellas en las que sus integrantes no se dedican a buscar solamente sus intereses, sino que les importa el sistema y su supervivencia a largo plazo. En este sentido, la universidad no se comporta como una organización, abierta y flexible al entorno, sino como un sistema cerrado, en el que el poder juega el juego de la reproducción, y solamente se mueve en sentido positivo a partir de liderazgos efímeros y esfuerzos individuales. La forma de organización es burocrática, sin una formación profesional en gestión educativa, y por imitación de otras instituciones del mismo tipo, en lo que Powell y Di Maggio (2001) señalan como isomorfismo institucional; esto es, que se adoptan las estructuras que se consideran legítimas para una institución de este tipo.

Los objetivos institucionales responden a la política educativa nacional y a un paradigma de lo que la universidad mexicana “debe ser”; no emanan de la comunidad universitaria, no surgen de la reflexión interna, ni han sido negociados entre las fuerzas y los grupos políticos que confluyen en la universidad, ni mucho menos con agentes y sectores externos a la misma en su entorno regional.

Esto ha derivado en la falta de compromiso de los agentes con los objetivos institucionales, afectando su participación en la consecución de los mismos; como señala Ortega (1982), ya que se tiende a suponer que los comportamientos del profesorado serán los planeados, desde una lógica estructuralista, pero no se toman en consideración de las dimensiones relacionales, políticas y simbólicas que inciden en mucho mayor medida en lo que los profesores efectivamente realizan. En tanto que las prácticas sociales son tanto construidas como constituidas por personas, los que las realizamos formamos instituciones sociales y a su vez ellas nos forman. Esto impide el desarrollo de seres socialmente responsables (May, 1992), porque las ideas y objetivos de la institución se convierten en las categorías dominantes de su vida. Profesores y empleados, inmersos en el individualismo competitivo, actúan por lo regular de manera acrítica en cuanto al contexto y se perciben como recursos elaborando un producto que demanda un mercado. Esa percepción se contrapone totalmente al desarrollo de un concepto de comunidad académica.

El trabajo académico como práctica social, es algo que se aprende a través de un proceso de socialización (lo que vimos en nuestros propios profesores, lo que vemos que otros hagan, la reacción de nuestros estudiantes), proceso que también es político, porque los profesores en posición de poder (antigüedad, jerarquía, prestigio), determinan que comportamientos, valores y creencias son adecuados o inadecuados (Frost & Egri, 1991) Finalmente, el Sistema Educativo siempre ha situado la formación del profesional de la educación, o sea la profesionalización docente, en el contexto de un discurso ambivalente y contradictorio: por una parte, la retórica acerca de la importancia de esta formación y por la otra, la realidad de la miseria social y académica en que se le tiene inmerso.

12.1 La gestión universitaria

La gobernabilidad de la institución, esto es, la capacidad real de las autoridades para tomar decisiones, ha dependido sobre todo del liderazgo y capacidad de negociación personal del rector o funcionario en turno, de su autoridad carismática como lo señala Weber (1994); lo anterior porque la autoridad formal en un entorno tan politizado se ve con frecuencia bloqueada o influenciada por la capacidad de bloqueo de los grupos políticos. En la universidad, la división del trabajo se realiza por funciones, que se institucionalizan mediante normas, procedimientos y delimitación de autoridad jerárquica (Salazar, 2005). Esta forma de organización supone que en las instituciones las personas se esforzarán por cumplir con los objetivos; que las funciones son claras y las han acordado entre todos; que comparten expectativas; que cumplen con las normas; que priva la racionalidad; que las decisiones son sistemáticas, y que se hace uso legítimo del poder.

Pero en la experiencia de su operación puede apreciarse que domina el desarrollo mecánico de las tareas antes que el pensamiento crítico, y que los procesos de cambio y mejora institucional son en la mayoría de las ocasiones solo aparentes, esto porque el ambiente penetra las instituciones, como lo señalan Powell y DiMaggio (2001), demandando lo que se considera "adecuado". Pero las instituciones no son fácilmente maleables y cambian solo cuando los acuerdos sociales que han sostenido los regímenes institucionales se vuelven problemáticos. En la práctica cotidiana, las reuniones de trabajo son más bien informativas y burocráticas, se desestima la opinión académica y se privilegia la discusión de formas de ejecución de las normas. Esto permite reflexionar que cuando no se tiene un proyecto institucional, lo que se discute son las normas, como señala Kropotkin (1987), depositando el futuro de la institución en el acatamiento de la legislación. Es por ello que no pueden seguirse gestionando a partir de adecuaciones de teorías empresariales, o de manera inercial, copiando lo que hacen otros, sino que se requiere sustentar la gestión educativa en el análisis institucional, porque su metodología posibilita estudiar fenómenos sociales contemporáneos, para comprender las lógicas y racionalidades que prevalecen en la organización universitaria y diseñar a partir de ello formas y modelos de gestión educativa. El poder en la universidad no se limita a las relaciones al interior de ésta, sino que tiene su origen y extensión en la estructura social, en el Estado y en el contexto internacional. El poder no radica solamente en la estructura formal o informal, sino en los micropoderes que ejercen influencia en el aula, en las relaciones al interior de las academias, o entre cuerpos colegiados, en las evaluaciones, en los instrumentos y prácticas de evaluación, en las áreas administrativas. Superar el criterio de preservación del poder en la universidad la haría más crítica y más creativa, disminuyendo las dificultades para crear e implementar nuevas formas de actuación, en este caso nuevas competencias docentes. En este proceso, es preciso enfatizar la importancia del fortalecimiento de los departamentos, facultades e institutos en busca de sus propios proyectos académicos, políticos y pedagógicos, tan afectados por el poder y la injerencia de la administración central. Cuando una universidad cuyos objetivos están a merced de la administración, se establece "una ideología de los medios en perjuicio de una filosofía de los fines". La búsqueda de los fines pasa a ser obstaculizada por la negación de su dimensión política y por el creciente proceso de racionalización que penetra todas las dimensiones en el nombre mismo de la objetividad, la eficiencia, la productividad, en suma, de la razón técnica.

No se trata de liberar la definición de las competencias de todo sistema de poder -esto sería una quimera ya este acto en sí mismo implica poder-, sino de impulsar el poder académico frente a las formas de hegemonía política como señala Foucault (1992). Foucault (1993) cuestionó la representatividad de las reformas, cuando son elaboradas por personas que pretenden representar a los demás y hablar por ellos, asumiendo un poder que se pone al servicio de los intereses dominantes. Es necesario pensar en la definición de competencias no como una "reforma desde arriba" sino a partir de una acción innovadora de desarrollo que surja desde el profesorado. La naturaleza del trabajo académico supone una relación de poder distribuido, de un clima de libertad creativa y de actuación para la creación – por los profesores-, de los proyectos educativos. Un paso esencial sería rescatar la capacidad de las personas de manifestarse de forma crítica respecto de las estructuras y formas de organización, de los saberes y de las prácticas que requieren y de los recursos necesarios para el desempeño idóneo de su práctica. Esto implica sustituir la evaluación (léase vigilancia) por el respeto y la confianza en el profesionalismo de los académicos. Las personas y las instituciones tienden a resistirse al cambio. Para conservar su eficacia y operacionalidad, como para mantener sus intereses, opondrán fuertes defensas que se manifiestan como valores en su forma de actuar. Así lo señala Lewin (1978). Pero también operan en las instituciones, impulsos de cambio, originados desde el exterior, desde la administración o a partir de los profesores. Estas resistencias y activadores deben reconocerse y ser considerados al diseñar propuestas de cambio institucional. El no tomarlas en cuenta es un factor clave para explicar porque las propuestas de cambio se logran solo de manera parcial.

En relación con los procesos de cambio, Acosta (2002) considera que la comunidad universitaria comparte consensos normativos básicos y que las relaciones entre sus miembros son esencialmente políticas; que es en este marco regulatorio en el que se toman decisiones orientadas por la necesidad de considerar la diversidad de intereses y percepciones que entran en juego. El modelo gestión universitaria –político–, consiste en que las demandas son gestionadas políticamente ante el gobierno universitario que toma decisiones entre las diferentes opciones políticas y decide su implementación. La universidad se ve fuertemente presionada para adoptar la racionalidad burocrática, ello por los procesos de evaluación a que es sometida y los lineamientos para el financiamiento; además de la presión social para desempeñarse como mecanismo de control y modelamiento social de los jóvenes, mediante lo que Foucault denomina microfísica del poder (1993). La respuesta de las universidades consiste normalmente, según Meyer y Rowan (1978), en revestir de ritual el espacio académico para mantener al margen a la burocracia externa de manera tal que haga imposible su interferencia.

12.2 Las políticas de docencia

La universidad en tanto institución social, y siguiendo a Brunner (2005), es producto de los procesos interactivos entre el Estado y los diferentes grupos de la sociedad, interesados en construir un espacio institucionalizado de formación y difusión del conocimiento científico y técnico de la sociedad. Es así que las políticas nacionales de educación superior en México y los procesos de transformación de las organizaciones universitarias, evidencian el incremento del papel regulador del Estado en un paradigma neoliberal emergente que deja de lado el modelo del Estado benefactor tradicional. Los cambios en la política estatal como: el financiamiento ligado a la evaluación, la diferenciación de la oferta educativa, el fomento a la investigación, y el establecimiento de mecanismos de control remoto –vía comités de pares o auditorías externas–, para asegurar la calidad y pertinencia de sus funciones y servicios, han tenido fuerte impacto en los cambios en la organización universitaria; sin embargo no puede decirse que estas políticas determinaron los cambios, porque en la educación como en otros campos de políticas, existen relaciones de conflicto y negociación que modifican el resultado esperado (2000). Actualmente, la educación superior es más percibida socialmente como un proceso de calificación mediante el cual el gobierno regresa la inversión de dinero público. Esto ha determinado la necesidad de hacer cambios y reformas institucionales, dejando de lado la resolución de nuestros problemas regionales y nuestra función social de otorgar una garantía constitucional, para convertirnos en parte una industria educativa de clase mundial que contribuye al crecimiento económico. La disparidad entre los motivos neo-liberales para el cambio y la visión humanista del papel de la educación superior en la sociedad es evidente. Los valores característicos del racionalismo económico (Meyenn & Parker, 1991): Más iniciativa y responsabilidad individual, menos financiamiento estatal, énfasis en la eficiencia antes que en la justicia social o la equidad y una política pública de productividad y productos, han sido adoptados íntegramente por el sistema de educación superior en nuestro país. Estas estrategias oficiales presentan a las políticas como si fueran dictadas por necesidades sociales evidentes, cuando en realidad responden a imposiciones de agencias internacionales de los países económicamente desarrollados, como la OCDE, sin tomar en consideración a que esquema de valores corresponden y que implicaciones sociales puedan tener. Hay por ello un dualismo (Lemke, 1995) entre los temas sociales y los económicos. A partir de las recomendaciones de la OCDE, de los procesos de consolidación de los países europeos y de la “contaminación” gradual de las élites académicas de nuestro país, que realizaron estudios en el extranjero; se impulsa un nuevo paradigma de académico universitario, basado en el modelo de las Research Universities que impone nuevas prácticas y nuevas formas de docencia en las universidades. Para impulsar la implementación de este nuevo paradigma, se crea el Programa SUPERA en 1994, destinado a otorgar becas para estudios de posgrado y que establecía que el nivel ideal de la formación del profesorado universitario era el doctorado.

En 1996, con el PROMEP, que absorbe y sustituye al SUPERA, se establecen cuatro actividades esenciales que debe desarrollar el profesor: tutoría, investigación, docencia y trabajo colegiado. A partir de las evaluaciones de la OCDE en 2001, se recomienda establecer criterios de eficiencia y costo, que llevaron a la implementación de programas de estímulo económico diferenciado a los profesores en función de su grado y productividad académica: SNI, ESDEPED, PROMEP, CONACyT. En 2002 se evalúan los posgrados, creando el Padrón Nacional de Posgrado, entre cuyos criterios destaca el nivel de habilitación y la productividad del profesorado y hacia el 2007, el Plan Nacional de Desarrollo incluye un objetivo de consolidar el perfil y desempeño del personal académico. En forma paralela a estos requisitos que empiezan a imponerse a los académicos, se busca implantar modelos de gestión administrativos en la labor académica, centrados en indicadores de eficiencia, coherencia y control. En el caso de la docencia por el logro de objetivos de aprendizaje, la orientación al mercado de trabajo y la estandarización de lo que se enseña, mientras que en la investigación se valora en relación con su impacto y relevancia social. Se adopta una lógica fordista de gestión por objetivos que establecen cantidades y fechas a lograr, que privilegia la gestión de recursos para proyectos y el número de publicaciones realizadas. Estos factores reflejan tanto la orientación al mercado como el control burocrático moderno, dejando de lado la autogestión de los académicos

12.3 Conclusiones

La docencia universitaria se lleva a cabo en un ambiente institucionalizado, en el que se perpetúan mitos, códigos y símbolos para legitimarla y para incrementar su potencial de éxito. En este marco, los académicos se articulan con un cierto margen de autonomía que permite su hacer técnico. El cambio, en este caso el desarrollo de ciertas competencias, se produce por lo general cuando las condiciones externas establecen fuertes presiones; sin embargo, como señala Porter (2005) no puede hablarse de un determinismo ni contextual, ni institucional sobre la vida académica, ya que esta se crea, se sostiene y se reforma en la práctica, en las actividades cotidianas, recuperando así el potencial de libertad del académico. La docencia universitaria puede percibirse desde este análisis como un campo de relaciones, como lo propone Bourdieu, formado por la estructura social de la Universidad, en una dinámica en que sus actores se convocan alrededor del acceso a bienes comunes y mediante capitales que se ponen en juego. Pero la vida académica como campo de relaciones está inserta a su vez en campos externos como el de la educación, la producción de conocimiento, el político, el cultural, el económico. Según advierte Porter (2005), la vida académica universitaria se ha reducido al mínimo, tanto por la apatía de los académicos, como por las dinámicas de poder y la carencia de instancias de negociación democrática de las decisiones, dando paso a la burocracia; no obstante lo cual, advierte muchos académicos desarrollan prácticas innovadoras al margen de los mecanismos de control. La gradual adopción de criterios administrativos que ha llevado a burocratizar aún más las actividades docentes y que se trata de impulsar por las políticas actuales, requiere reconsiderarse a partir de que las tendencias más modernas en administración apuntan a menos control y más trabajo colegiado, como ha sido el caso de grandes empresas como IBM y General Motors. En la actualidad en administración se impulsa un modelo colaborativo (Adler & Heckscher, 2008) que reduce al máximo las normas, fomentando la iniciativa y la interdependencia entre los integrantes de la organización. Sus requisitos son: centrarse en un propósito común, en el que todos los niveles discutan de forma abierta y continua las estrategias; y conformar equipos interdisciplinarios y flexibles orientados a resolver las necesidades sociales. No se trata entonces de que alguien por muy sabio que sea establezca cuales deben ser las competencias de un docente, sino de reconocer a los docentes como sujetos activos, responsables y constructores de sus propios saberes profesionales.

Se recomienda tentativamente un modelo en el que a partir de procesos de información y reflexión individual y grupal, los profesores definan por sí mismos que competencias son importantes para su desempeño académico, que valoren ellos en qué medida las han desarrollado y que propongan que necesitan para mejorarlas; todo ello en un ciclo de superación gradual, a manera de la investigación-acción.

12.4 Referencias

Acosta, S. A. (2002). *Ensayos sobre Cambio Institucional* (1a. ed., Vol. 1). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Adler, P., & Heckscher, W. K. (2008). Professional work: The emergence of collaborative community. *Organization Science* 19, 359-376.

Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*, 31-49.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1980). *Actors and Systems: The Politics of Collective Action*. Chicago: University of Chicago.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Frost, P. J., & Egri, C. (1991). The political process of innovation. *Research in Organisational Behavior*, No.13, 229-295.

Ibarra Colado, E. (2001a). La modernización de la universidad: hacia un nuevo régimen de gobierno. En E. (. Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*.(págs. 325-438). México: UNAM.

Kropotkin, P. A. (1987). *Kropotkin, Peter Alexeyevich. Textos escogidos. Selección de Mauricio Tragtenberg*. Sao Paolo: L.P.M. Editores.

Lewin, K. (1978). *la teoría del campo en la ciencia social (1951)*. Buenos Aires: Paidós.

Meyenn, B., & Parker, J. (1991). Education is not a hamburger. *Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Surfers Paradise, Queensland: Australian Association for Research in Education.

Meyer J. y Rowan, B. (1978). Notes on the structure of Educational Organizations . En e. Myer et al, *Environments on organizations*. San Francisco: Jossey Bass.

Ortega, M. (1982). Dimensiones del Comportamiento y la Cultura Organizacionales. *Documentos de Trabajo*. No.56. Centro de Desarrollo y Estudios Sociales y Administrativos.

Porter, L. (2005). *La Universidad de papel. Versión electrónica. CreativeComons*. Ensenada: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Powell, W. W. (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1a. edición en español, 1a. reimpresión ed.). México, México, México: Fondo de Cultura Económica.

Salazar, J. (2005). La organización empresarial. En J. (. Valero Matas, *Instituciones y Organizaciones Sociales*. España: Thomson Editores.

Sunderland, N., & Phil, G. (Otoño de 2001). *XMCA Research Paper Archive*. Recuperado el 17 de junio de 2010, de The role of academic community in higher learning: Alternatives to a drive-thru education: http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Graham/acad_com.htm

UAN. (1997). Propuesta de mejoramiento del profesorado de las Dependencia de Educación Superior vinculadas a los sectores productivos del Estado de Nayarit. *Documento institucional. Dirección de Planeación*. Tepic, Nayarit, México: UAN.

Watson, T. (1997). Organizational analysis as deconstructive practice/managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition. *Journal of Applied Management Studies* 6 (1).

Weber, M., Lassman, P., & Speirs, R. (1994). *Weber: political Writings*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Wetwood, R., & Clegg, S. (2003). *Power and Institutions. Debating Organization: Poin-Counterpoint in Organization Studies*. United Kingdom: Blackwell.