



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Cambio organizacional en universidades privadas en el contexto de la
acreditación de la educación superior mexicana**

Tesis que presenta

Fanny Lucía Urrego Cedillo

Para obtener el grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director de Tesis

Dr. Germán Álvarez Mendiola

Ciudad de México

Enero 2024

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT

Dedicatoria

A mi familia, compañeras y compañeros de vida:

Maggie y Nadia con quienes, en suma, “siempre seremos tres”

Lalo mi alma gemela

Said e Isaac mis impulsos

Agradecimientos

Agradezco la oportunidad de haber estudiado un doctorado y haberlo hecho en el DIE donde el Dr. Germán fue la principal guía para mi formación académica y también para mi crecimiento personal. Agradezco también a los académicos y estudiantes del DIE porque cada interacción con ellos fue sumamente enriquecedora, con momentos de aprendizaje emotivos y muy significativos. Doy gracias por haber conocido ahí a mis compañeras y amigas de seminario con quienes compartí tantas experiencias, congresos, viajes, escritura y largas pláticas de reflexión.

Doy gracias a los colaboradores de la ULSA y de la UIC que me permitieron entrevistarles, sin su apoyo esta tesis no hubiera sido posible.

Agradezco también los comentarios y señalamientos de mis sinodales, porque a partir de ellos el trabajo fue mejorando en cada momento y a quienes considero ejemplo en cada paso académico que doy.

Finalmente, quiero reconocer que el tiempo que he dedicado a esta tesis no lo hubiera tenido sin el apoyo de mi familia. Ellas y ellos han comprendido siempre mi afán por seguir estudiado y constantemente me ayudaron en cada ocasión escuchando mis dudas, calmando mis prisas y hasta leyendo mis escritos.

Índice

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Capítulo 1. Introducción	3
1.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación	3
1.2 Justificación.....	6
1.3 Aproximación metodológica.....	15
1.3.1 Modelo analítico del cambio organizacional	15
1.3.2 Tipo de estudio.....	19
1.3.2 Los casos de estudio.....	20
1.3.4 Fuentes de información.....	23
1.4 Presentación del contenido.....	25
Capítulo 2. El cambio en la organización universitaria	27
2.1 Los objetivos de la organización universitaria.....	28
2.2 La estructura de la organización universitaria y los cambios	35
2.3 La tecnología organizacional	38
2.4 El cambio organizacional.....	42
2.4.1 El contenido del cambio, comparación temporal.....	43
2.4.2 El proceso del cambio dada por la interacción social	45
2.4.3 El contexto del cambio, medio interno y externo de la organización .	48
2.5 Cierre del capítulo.....	49
Capítulo 3. La acreditación.....	51
3.1 Definición.....	52
3.2 El respaldo del Estado.....	56

3.3 El espíritu académico	63
3.4 La acreditación en la dinámica de mercado	66
3.4.1 Un tercero contra la información asimétrica e imperfecta	66
3.4.2 Incorporación de prácticas empresariales a las IES	70
3.5 La acreditación en el sector privado de educación superior en México	76
3.5.1 Conjunto de IESPri religiosas	81
3.6 Cierre del capítulo	83
Capítulo 4. Caso Universidad La Salle	86
4.1 La ULSA CDMX, datos generales y participación en procesos de acreditación..	87
4.1.1 La acreditación en la ULSA	89
4.2 Gestión académico-administrativa	94
4.2.1 Mejora institucional	96
4.2.2 Sistemas de gestión	98
4.2.3 Profesionalización de colaboradores	100
4.3 Oferta	102
4.3.1 Estructura académica	103
4.3.2 Pertinencia	106
4.3.3 Flexibilidad	115
4.4 Estudiantes	117
4.4.1 Ingreso	117
4.4.2 Seguimiento y acompañamiento	121
4.4.3 Formación integral	126
4.4.4 Egreso, titulación y vinculación con egresados	131
4.5 Personal docente	135

4.5.1 Perfil del docente y tipo de contrato	135
4.5.2 Formación continua del docente universitario	138
4.5.3 Evaluación del docente	140
4.6 Investigación	142
4.6.1 Grupos de Investigación Desarrollo e Innovación (GIDi)	143
4.7 Conclusiones del capítulo	146
Capítulo 5. Caso Universidad Intercontinental	149
5.1 La UIC, datos generales y participación en procesos de acreditación	149
5.1.1 La acreditación en la UIC	151
5.2 Gestión académico-administrativa	156
5.3 Oferta.....	159
5.3.1 Estructura y gestión académico-administrativa	160
5.3.2 Pertinencia.....	169
5.3.3 Flexibilidad	172
5.4 Estudiantes	176
5.4.1 Formación integral	178
5.4.2 Egreso: titulación y seguimiento a egresados	181
5.5 Personal docente.....	183
5.5.1 Perfil del docente y tipo de contrato	184
5.5.2 Formación docente.....	187
5.5.3 Evaluación.....	189
5.6 Investigación	190
5.6.1 Líneas y proyectos de investigación en la UIC.....	190
5.7 Conclusiones del capítulo	197

Capítulo 6. Conclusiones	200
6.1 Cambio organizacional en las IESPri mexicanas en la dinámica de mercado expresada en los procesos de acreditación.....	203
6.2 Limitaciones.....	215
Referencias	217
Anexos	x
Anexo 1. Parámetros de acreditación FIMPES, ANUIES, COPAES y CIEES	x
Anexo 2. Datos de matrícula de licenciatura presencial en México (20 años)	xvi
Anexo 3. Fuentes de información y documentos de trabajo de campo.....	xvii
a. Listas de documentos. ULSA CDMX y UIC	xvii
b. Guiones de entrevista para los casos ULSA CDMX y UIC	xix
c. Presentación del proyecto a los entrevistados ambos casos	xxii
d. Relación de entrevistados en los casos ULSA CDMX y UIC.....	xxiii
Anexo 4. Información sobre la ULSA CDMX	xxiv
a. Plan de Desarrollo Institucional 10-18 de la ULSA CDMX	xxiv
b. Oferta de ULSA CDMX, matrícula en 2017-18	xxvi

Resumen

En esta tesis el problema de investigación trata del cambio en organizaciones universitarias del sector privado mexicano en el contexto de la acreditación. La acreditación institucional y de programas se ha institucionalizado en la educación superior en una dinámica de mercado. En México la mayoría de las organizaciones universitarias privadas élite tienen dichas acreditaciones, su participación constante y éxito son un referente de prestigio y legitimidad. Las organizaciones universitarias privadas con menor reconocimiento, que están en el umbral de ser consolidadas, buscan emular dicho éxito a través de una conducta tipo *striving* al participar en procesos de acreditación; situación replicada entre las de orientación religiosa. La participación en acreditaciones supuestamente alienta cambios, por lo que surge la pregunta: ¿cómo es el cambio en las organizaciones que son sistemas abiertos, que en respuesta a las presiones externas acoplan su contexto interno, el cual se caracteriza por núcleos académicos con objetivos ambiguos y estructuras flojamente acopladas con tecnologías *foolishness* que actúan de forma casi independiente? A partir de un modelo del estudio del cambio con tres componentes, contenido, forma y contexto analizo dos universidades privadas mexicanas de orientación religiosa con diferente grado de consolidación académica, la ULSA y la UIC, que frente a la pérdida de matrícula en 2008 iniciaron procesos de desarrollo que incluían de forma diferenciada a la acreditación. Las fuentes de información fueron documentales y entrevistas sobre los cambios en cinco categorías, gestión, oferta, estudiantes, docentes e investigación. En los hallazgos se evidencia que el cambio en la ULSA en la lógica *top bottom* generó mejores resultados por la cantidad de recursos asignados y el seguimiento de procesos, a diferencia de la UIC, donde aún con los mismos objetivos, pero bajo la iniciativa de solo algunos individuos los resultados dependen de decisiones discrecionales. Los cambios tienen dinámicas específicas por el tipo de organización; en la UIC es evidente el acoplamiento flojo con cambios solo en algunas categorías analizadas, en cambio en la ULSA es evidente que la coincidencia entre los criterios de acreditación y la filosofía lasallista fue un aliciente del cambio. Hubo algunos cambios que no correspondían de forma específica a la acreditación que delinear nuevas metas de investigación sobre las universidades privadas mexicanas.

Palabras clave: cambio organizacional, enseñanza privada, acreditación

Abstract

The research problem in this thesis is the organizational change in private sector university organizations in the context of accreditation. Institutional and program accreditations have been institutionalized in higher education in market dynamics. In Mexico, most of the elite private university organizations have such accreditations, their constant participation and success are a benchmark of prestige and legitimacy. Private university organizations with less recognition, which are on the threshold of being consolidated, seek to emulate this success through striving-type behavior through participation in accreditation processes; situation replicated among those of religious orientation. Participation in accreditations supposedly encourages change, so the question is how does change look like in organizations that are open systems; hence, they respond to external pressures, coupling their internal context, which is characterized by academic cores with ambiguous objectives and structures loosely coupled, with foolishness technologies that act almost independently? Based on an organizational change study model with three components, content, form, and context, in this work, two private religiously oriented universities with different degrees of academic consolidation, ULSA and UIC, are analyzed. These organizations faced the loss of enrollment in 2008, initiated processes of development that included accreditation in a differentiated way. The sources of information were documentaries and interviews about the changes in five categories, management, supply, students, teachers, and research. The findings indicate that the change in ULSA in the top-bottom logic produced better results due to the amount of resources assigned and the monitoring of processes, whereas the change in UIC, even with the same objectives, but in the bottom-up logic, the results depend on discretionary decisions therefore, partial. The changes have specific dynamics depending on the type of organization; at UIC, the loose coupling is evident with changes only in some categories analyzed, however at ULSA it is evident that the coincidence between the accreditation criteria and Lasallian philosophy was an incentive for the change. There were some changes that did not correspond specifically to accreditation that outline new research goals for Mexican private universities.

Key words: organizational change, private education, accreditation

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo presento el problema de investigación que, en síntesis, se trata del cambio organizacional en instituciones de educación superior privada¹ (IESPri) mexicanas insertas en una dinámica donde la acreditación institucional y de programas es una posible fuente de cambio. También argumento sobre el uso de la acreditación como un elemento de prestigio ligado a la competitividad entre las IESPri, principalmente para las de élite, lo que se convirtió en un patrón a seguir para algunas organizaciones que buscan obtener prestigio y mejorar o mantener su posición en el mercado. Además justifico que la elección de los casos de estudio se basa que dicha situación se replica entre las IESPri de orientación religiosa. En este capítulo también describo la aproximación metodológica de la investigación que incluye una propuesta de modelo analítico del cambio organizacional. Finalmente, a manera de presentación, detallo el contenido del resto de los capítulos que conforman este documento.

1.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación

La acreditación de organizaciones de educación superior es la validación y reconocimiento de un tercero sobre el cumplimiento de estándares organizacionales idóneos para la consecución de los objetivos institucionales y el seguimiento de pautas en la formación de profesionales. Se trata de un proceso evaluativo que supone cambios en las organizaciones universitarias, tanto de forma previa por la preparación para la

¹ Utilizo el término “privada” en esta tesis en consonancia con la literatura nacional e internacional de la investigación educativa; aunque conviene señalar que, en México, específicamente en textos legales el término empleado es “particulares” para referir a las instituciones que no dependen de financiamiento público.

evaluación, como posterior a la acreditación por la respuesta a los señalamientos o recomendaciones de mejora recibidos. Un resultado favorable provee ventajas competitivas vinculadas a la legitimidad y al prestigio, que son dos componentes relevantes en la dinámica de mercado de la educación superior, lo que ha llevado a que la acreditación se haya institucionalizado.

Sin embargo, la posibilidad del cambio en las organizaciones universitarias se ve comprometida por su complejidad, explicada desde diferentes teorías organizacionales² por los objetivos ambiguos, las estructuras burocrático-profesionales flojamente acopladas y la tecnología *foolishness*³, que están, a su vez, sujetas a fuerzas o presiones externas académicas, gubernamentales y de mercado frente a las que buscan acoplarse. Al mismo tiempo, la complejidad está dada por la tendencia a la estabilidad en la organización, de un lado, y el cambio lento en parcelas de organización, del otro. Por estas razones, el estudio del cambio es un tema perenne en la investigación educativa.

El estudio del cambio organizacional respecto a la acreditación en México se ha enfocado en organizaciones del sector público, por lo que poco se conoce acerca de los cambios en el heterogéneo sector privado mexicano. A diferencia del sector público, donde la acreditación es promovida por el gobierno a través de políticas de incentivos, en el sector privado la participación en ella es resultado de las presiones que provienen

² Clark (1991), Cohen *et al.* (1972/2011), Cohen y March (1986/2000), DiMaggio y Powell (1991), Hall (1985), March (1981), Mintzberg (1983/1991), Nordvall (1982), Perrow (1990), Scott y Meyer (1994), Van Vught (2008) y Weick (1976).

³ Tecnología *foolishness* es un concepto propuesto por Cohen y March (1986/210) para explicar que los procesos en algunas organizaciones, como las universidades, no son de tipo racional, aunque tampoco irracionales, sino podrían caracterizarse como inciertos, sin una meta específica o patrón que los dirija, pero que se adecúan a las necesidades de la organización; al no existir una traducción directa a un concepto en español mantendré el concepto *foolishness* a lo largo de la tesis.

del mercado de la educación superior. Sin duda, ambos sectores comparten objetivos y comportamientos de mercado y, en algunos casos, también el sector privado recibe presiones desde las políticas públicas, pero la especificidad de los motivos, objetivos, procesos y efectos de la acreditación son diferentes en ambos sectores.

Con base en estos elementos, el problema de investigación consiste en conocer de qué forma ocurre el cambio organizacional de dos universidades privadas con distinto nivel de consolidación académica que han participado en procesos de acreditación, una de élite y otra con menor reconocimiento⁴. El estudio implica considerar tanto el proceso como las modificaciones en elementos centrales de la organización educativa, tales como la gestión académico-administrativa, la oferta, la atención y servicio hacia los estudiantes, la gestión y políticas para docentes, y el desarrollo de la investigación, que serán las categorías de análisis en el presente trabajo. Por lo anterior, la pregunta planteada en esta investigación es: ¿cómo es el cambio organizacional en universidades mexicanas del sector privado con diferente grado de consolidación que participan en procesos de acreditación?

⁴ La consolidación académica implica una serie de características académicas y administrativas de las organizaciones que permite situarlas en niveles altos de la jerarquía que las cataloga según el desarrollo de investigación, la participación en redes nacionales e internacionales de desarrollo de conocimiento, que la oferta educativa corresponda a más de tres áreas de conocimiento, contar con personal académico con prestigio disciplinar, que el personal administrativo sea profesionalizado y poseer infraestructura adecuada para generar las actividades de docencia, investigación y extensión. Esta caracterización es similar a la utilizada por varios autores mexicanos como Acosta Silva (2005), Álvarez Mendiola (2011), Baptista Lucio y Medina Gual (2008), Cuevas (2011), De Garay y Sánchez (2009), Kent Serna (2011), Muñoz García y Rodríguez Gómez-Guerra (2013) y Silas Casillas (2005). Es importante señalar que el estatus no es algo autoasignado sino que es conferido por otros (Samil, 2008).

Las preguntas de trabajo son: a) ¿qué cambios organizacionales generan los procesos de acreditación en las universidades privadas mexicanas con distinto nivel de consolidación?, y b) ¿cómo es la dinámica del proceso de cambio?

Los supuestos al respecto son: a) los cambios organizacionales, en torno al proceso de acreditación, tenderán a alinearse con los objetivos y con los criterios que se evalúan en ella con el fin de obtener un resultado favorable; b) la dinámica organizacional, esto es, planeación, asignación de recursos y participación de los actores internos, se modifica en función de la combinación entre los objetivos institucionales, los recursos destinados para alcanzarlos y los objetivos de cada uno de los participantes que pueden o no estar alineados a los institucionales; en esa dinámica tiene gran importancia la percepción de los participantes sobre la acreditación y su función en el campo de la educación superior.

1.2 Justificación

La acreditación institucional en México dio inicio como práctica entre las IESPri en la década de los 90 con la acreditación otorgada por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)⁵. Actualmente, la acreditación institucional ha pasado de ser una iniciativa de autorregulación del sector privado a formar parte de los mecanismos de aseguramiento de la calidad estatal luego del reconocimiento legal en 2018 de la FIMPES como una instancia externa de acreditación (Secretaría de Educación Pública, [SEP] 2017a, 2018c). En el caso del sector público,

⁵ En 1993 se estableció la acreditación en la FIMPES siguiendo el modelo de las IES en Estados Unidos (De Vries, 2007).

aunque desde 1993 se señalaba la necesidad de tener acreditaciones institucionales (Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, 1993), solo se formalizó hasta 2018 cuando fueron reconocidos los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como instancias externas de acreditación los cuales publicaron en ese año el marco para ejecutar procesos de acreditación institucional. Podría considerarse como antecedente de dicha acreditación el proceso de evaluación institucional que existía como requisito de afiliación a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2017b), aunque en sentido estricto no es una acreditación.

La acreditación de programas para ambos sectores, público y privado, inició en México con el establecimiento de los CIEES en 1991, los Comités tenían facultades de realizar tanto evaluaciones diagnósticas como acreditaciones, sin embargo, durante los primeros 10 años su ejercicio se orientó hacia evaluación diagnóstica en lugar de la acreditación y fue hasta el 2000 cuando los CIEES iniciaron la clasificación de los programas previamente evaluados según la posibilidad de ser acreditados (De la Garza Aguilar, 2007). En relevo de dicha facultad de los CIEES, la acreditación de programas era realizada por diferentes asociaciones civiles autonombradas organismos acreditadores (OA), que en el 2000 quedaron reguladas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), desde donde se les concedió reconocimiento formal y supervisión en cuanto al cumplimiento de lineamientos generales establecidos por el mismo COPAES. En este tipo de acreditación el sector público ha tenido una participación mayor que el privado, lo cual se explica porque para

dicho sector implicó la asignación de recursos a partir de los resultados de la evaluación y acreditación (Del Castillo Alemán, 2004; Rodríguez Gómez, 2004)⁶.

La acreditación institucional y de programas ha tenido en treinta años un accidentado trayecto para ambos sectores, pues ha sido atendida, legitimada y regulada diferencialmente. Hace poco volvió a ocupar un lugar central en la discusión sobre la educación superior mexicana al ser incluida en la nueva la Ley General de Educación Superior (2021), en donde se alude a un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (art. 58 y art. 59), a las atribuciones de los estados para consolidar los procesos de evaluación y acreditación (art. 23), a la posibilidad de que las instituciones de educación superior (IES) se apoyen en organizaciones e instancias nacionales e internacionales acreditadoras debiendo hacer públicos los resultados (art. 60) y los requisitos de presentar una acreditación institucional nacional o internacional vigente al solicitar un Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE) o su renovación (art. 71) y cuando pretendan obtener el reconocimiento de gestión institucional y excelencia (art. 72). Cuestión que invita a continuar investigando sobre el tema para conocer su incidencia.

En el caso del sector privado el 37% de la matrícula en 2018 estaba inscrita en 78 organizaciones que contaban con una acreditación institucional (FIMPES, 2019) y 17% estaba inscrita en un programa acreditado (Dirección General de Educación Superior Universitaria [DGESU], 2019). La participación en procesos de acreditación del sector

⁶ “En el 2001 la Subsecretaría de Educación Superior (SES) creó un fondo especial para premiar programas educativos acreditados, el Fondo de Inversión para Universidades Públicas con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA). Un programa beneficiado por el FIUPEA recibe recursos financieros para contratar personal y para acervo, equipo de cómputo o equipamiento de laboratorios” (De Vries, 2007, p. 22).

privado se concentra en organizaciones de élite o de alto perfil, que son organizaciones consolidadas académicamente dirigidas a sectores de ingresos económicos altos; dichas organizaciones participan constante y exitosamente tanto en acreditaciones institucionales como de programas. En cambio, las demás IESPri no participan consistentemente; un subgrupo, las que están en proceso de consolidación académica o se encuentran cercanas dicho reconocimiento⁷, participan solo en un proceso u otro y el número de programas acreditados es relativamente bajo frente al total de su oferta; y hay otro subgrupo que no participa de ninguna manera.

Hay diferentes hipótesis acerca de por qué las IESPri participan en los procesos de acreditación. Cuatro de ellas son: i) el sector privado se encuentra entre la “libertad del mercado y la necesidad de la regulación pública” (Acosta Silva, 2011, p. 163). En México la débil regulación estatal para el sector educativo privado en el nivel superior ha permitido que coexista un heterogéneo conjunto de IESPri, desde las que tienen un proyecto educativo fundamentado hasta las que son meros negocios sin él, con todos sus casos intermedios⁸. Frente al hecho de que la regulación estatal mexicana únicamente establece el requisito de obtener un RVOE para impartir educación y que hay flaquezas en el proceso de otorgamiento que han sido expuestas numerosas veces⁹ se legitimó la

⁷ Son aquellas instituciones que han emprendido algunas acciones para ser reconocidas académicamente por sus pares, por los gremios profesionales y por los gremios académicos. En algunos casos pueden gozar de un tipo de reconocimiento social, que es el que sus clientelas otorgan por diversos atributos, no necesariamente académicos.

⁸ Silas Casillas (2005) presenta un panorama general en donde analiza las diferencias entre las IESPri en México.

⁹ Recomiendo revisar los textos de Rodríguez Gómez (2004) o Miranda (2006) que hacen un recorrido hemerográfico sobre los problemas sobre el RVOE y discuten los efectos que tuvo en la proliferación de las IES del sector privado.

autorregulación por parte del sector privado a través de la acreditación institucional que otorga FIMPES.

ii) Hay un creciente interés, especialmente de las IESPri de alto perfil, en reforzar las precepciones sobre la calidad de su oferta a través de la acreditación entre las mismas IES públicas y privadas mexicanas y las del resto del mundo (Rodríguez Gómez y Ordorika Sacristán, 2011). Lo cual logran a través de la acreditación, pues es el reconocimiento de un tercero sobre las características académicas y administrativas deseables en una organización educativa, lo que se convierte en un reforzador del prestigio o imagen entre los *stakeholders* (Rindova *et al.*, 2005; Šulentić *et al.*, 2017; Van Vught, 2008).

iii) De manera específica, en el caso de las IESPri que se encuentran en el umbral de reconocimiento, es decir, que casi alcanzan el nivel de las consolidadas, siguen el patrón de acreditación de ellas. Esta conducta puede explicarse como tipo *striving*, un concepto que explica el comportamiento de esfuerzo en IES para emular a las consolidadas generado con el propósito de legitimarse y obtener o incrementar su prestigio (Labianca *et al.*, 2009; O'Meara, 2007). Acosta Silva (2005) explicaba, hace casi dos décadas y retomando las propuestas de Levy, que los establecimientos privados no consolidados en México aspiraban a reproducir las formas organizativas y características institucionales de las grandes universidades privadas de alto perfil, situación que parece persistir.

iv) El trasfondo empresarial de las políticas de aseguramiento de la calidad coincide con las prácticas organizacionales del sector privado. Las políticas de

aseguramiento de la calidad surgieron en el contexto de la reconfiguración de la relación del Estado y las IES, incorporando en ellas procesos de gestión estratégica, rendición de cuentas, desarrollo organizacional hacia la atención de las necesidades al mercado y medición de la calidad (Comas Rodríguez *et al.*, 2014; Peña Frade, 2005); que algunos autores explican como la mercantilización o privatización de la ES (Didriksson Takayanagui *et al.*, 2016; Fernández y Bernasconi, 2012; Olivier Téllez, 2006) y corresponden a las prácticas de gestión tradicionales en las IESPri.

En el conjunto de IESPri religiosas se repite la situación antes descrita acerca de las acreditaciones institucionales y de programas, pues 30 de los 35 establecimientos de las IESPri religiosas de alto nivel en 2018 tenían una acreditación institucional, asimismo 29 de las IESPri religiosas con bajo o medio reconocimiento contaban con ella (FIMPES, 2019), cabe señalar del resto de IESPri religiosas más de la mitad no es candidata este tipo de acreditación por ofrecer solo uno o dos programas de licenciatura, así que relativamente son pocos los establecimientos del conjunto de las IESPri religiosas que no participan en procesos de acreditación institucional. En cuanto a la matrícula que agrupan los programas acreditados, las IESPri religiosas de alto nivel concentran el mayor porcentaje de estudiantes, esto es, el 85% de los estudiantes de este tipo de instituciones (59,438) estaba inscrito en un programa acreditado en 2018, mientras que el 15% restante (10,630) en una IESPri religiosa (COPAES, 2020; DGESU, 2019) de bajo o medio reconocimiento.

Además de las hipótesis que explicaban el comportamiento de las IESPri y las acreditaciones, en este conjunto de IESPri religiosas se suma la de que de la presión comercial que tuvieron al haber perdido terreno competitivo frente a la entrada al

mercado mexicano de nuevos oferentes cuya consolidación empresarial les permitía ofrecer precios más bajos¹⁰ les impulsó a incorporarla como práctica para la mejora organizacional y la obtención de prestigio para resarcir la pérdida de matrícula.

Sin embargo, existen pocos estudios sobre el cambio en las universidades del sector privado. La investigación se ha focalizado de forma predominante en el sector público, primordialmente en torno a la evaluación y de manera secundaria sobre la acreditación¹¹. Únicamente dos autoras mexicanas, Del Castillo Alemán y Espinosa Buendía, han incluido entre sus casos de estudio a IESPri y estudiado el tema de la acreditación a la par que el de la evaluación.

Del Castillo Alemán (2004) realizó una investigación donde concluyó que las políticas de aseguramiento de la calidad de programas fueron detonadoras del cambio en dos casos de estudio, una IES pública y una privada; la autora encontró que en sendas organizaciones, aun teniendo modelos contrastantes de toma de decisiones y diferencias de eficiencia instrumental, las políticas destrabaron la tensión entre la legitimidad de las decisiones y la ejecución de mecanismos instrumentales respecto a modificaciones en

¹⁰ De Garay Sánchez (2011) reportó que de 1982 a 2009 las universidades privadas católicas en México habían perdido un considerable terreno probablemente porque las cuotas ya no eran pagables por los sectores de clase media, quienes preferían a los nuevos oferentes con menores precios.

¹¹ Como ejemplo de ello están los estudios incluidos en la compilación de Rosario Muñoz *et al.* (2013) de casos de IES nacionales en relación con procesos de evaluación o acreditación, como el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Escuela Normal de Valle de Bravo, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Quintana Roo, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Juárez del Estado de Durango realizados por diferentes autores.

los planes de estudio de tres carreras, cabe resaltar que el caso privado es una IESPri de élite.

Por su parte, Buendía Espinosa (2012) incluyó una IESPri entre los seis casos estudiados en el informe sobre México que publicó en el marco del proyecto Alfa III “Aseguramiento de calidad: políticas públicas y gestión universitaria del Centro Interuniversitario de Desarrollo”, los otros cinco casos fueron del sector público, y de manera general, la autora concluye¹² que se han institucionalizado las políticas de aseguramiento de la calidad aún sin que exista un marco regulatorio estatal articulado entre todas ellas. Buendía Espinosa señala que esto se debe a la relación entre evaluación y financiamiento, tanto para las públicas como las privadas, aunque los mecanismos de acceso a dicho financiamiento sean diferenciados. La autora apunta la deficiencia de los instrumentos de comunicación de estos procesos de aseguramiento de la calidad e indica que la incorporación de la planeación estratégica a la gestión organizacional ha sido uno de los elementos más extendidos, aunque en ocasiones signifique burocratizar la administración y no impacte en el ámbito académico.

Dicha literatura mexicana se suma a la internacional en la que se analiza el cambio en diferentes IES latinas e iberoamericanas respecto de la acreditación. En

¹² El proyecto analiza la pertinencia de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad en el desarrollo organizacional a través de la opinión de actores clave miembros de las mismas universidades y funcionarios de los órganos evaluadores y acreditadores; de este proyecto derivaron varias publicaciones (Buendía Espinosa, 2011b, 2011c, 2013, 2014a).

diversos informes de organismos internacionales¹³ el cambio en dichas IES se identifica en diferentes áreas, por ejemplo, la investigación, la gestión organizacional o el currículo; asimismo, hay diferencias en el grado de influencia de las políticas de aseguramiento de la calidad, la participación en procesos de acreditación y los cambios en cada organización que depende de los sistemas educativos de cada país. De lo anterior puede concluirse que el cambio organizacional es complejo porque sucede únicamente en un elemento de la organización o en varios y tener nulo o diversos grados de afectación en los componentes internos de la organización o en el contexto; además puede ser que la dinámica organizacional en cada institución sea causa del cambio al mismo tiempo que el efecto, obteniendo de manera simultánea y contradictoria resultados planeados, reactivos, no deseados o inesperados, extensos, estables, veloces, profundos o, por el contrario, tan solo retóricos en el afán de atender a las demandas externas. Frente a esa complejidad, propongo un modelo analítico del cambio organizacional como una aportación metodológica de esta tesis que explico en el siguiente apartado.

¹³ Los informes de CINDA que abordan reflexiones teórico-prácticas sobre las políticas de aseguramiento de la calidad y la acreditación en términos de cambio organizacionales de diferentes IES son los editados por Ayarza (1993), Ayarza *et al.* (2007), Brunner y Ferrada (2011), Brunner y Miranda (2016), Lavados (2005), Lemaitre (2019) y Lemaitre y Zenteno (2012); también hay informes del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el marco de las Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe como el coordinado por Lemaitre (2018) donde se reportan los efectos de las políticas de aseguramiento de la calidad en las IES. Además, es relevante para el tema la revisión de literatura Fumasoli y Stensaker (2013) sobre el cambio organizacional en las IES publicados en la revista *Higher Educational Policy* en donde señalan que el principal motivo del cambio lo ocupa adaptación o reacción a políticas públicas.

1.3 Aproximación metodológica

En este apartado propongo un modelo analítico del cambio organizacional, señalo la clasificación del tipo de estudio y describo los dos casos de estudio seleccionados, así como las fuentes de información a través de las cuales accedí a los datos.

1.3.1 Modelo analítico del cambio organizacional

El modelo analítico del cambio organizacional que propongo es una adaptación del Modelo del Triángulo de Pettigrew (1985, 1990), que es un enfoque contextualista del estudio del cambio organizacional.

En el modelo de Pettigrew se integran tres elementos: el contenido que es lo que cambia, el proceso del cambio que implica dar seguimiento a lo que cambia (mientras transcurre el cambio) y el contexto que es donde sucede, lo que da forma y por lo que sucede el cambio, y que se trata tanto del interior como del exterior de la organización. En su modelo, el autor pugna porque se reconozca que el cambio no es un fenómeno puntual o que se da en un momento, sino un proceso entre modificaciones y estabilidad; de tal manera que en el estudio del cambio se requiere considerar su contenido a lo largo del tiempo, observando el proceso del cambio, mientras que se relaciona con el contexto; tratando los tres ángulos del triángulo como mutuamente constitutivos (Sminia, 2017).

En el modelo analítico que propongo centralizo los elementos de contenido y proceso con lo que focalizo el estudio de la organización universitaria privada mexicana al interior y queda de forma secundaria el contexto que, en este caso, es la acreditación;

es decir, mantengo tres dimensiones, aunque con diferente grado de análisis. El contenido alude a los elementos de la organización que cambian, en el modelo analítico es la primera dimensión del cambio. El proceso se refiere a la dinámica del cambio que sugiero analizar con dos variables, la instrumentación (proceso por el que se ejecuta el cambio) y las propiedades (características intrínsecas del cambio), por lo que a esta segunda dimensión del modelo la denomino “forma”. Finalmente, el contexto está determinado por la institucionalización de la acreditación en educación superior que constriñe a la organización y es la tercera dimensión.

El modelo analítico se conforma, entonces, por tres dimensiones: el contenido, la forma y el contexto (Tabla 1.1), cada una tiene diferentes elementos en las que identifiqué temas para el análisis empírico.

Tabla 1.1

Dimensiones del cambio

Dimensión	Elemento	Temas de análisis
Contenido	Gestión académico-administrativa	Comparación frente a los criterios de las acreditadoras
		Origen del cambio: motores, normatividad y toma de decisiones
Forma	Instrumentación	Asignación de tareas y recursos (dirección)
		Dinámica entre actores: manejo de información, concepción y alineación a los objetivos organizacionales, participación y conflictos
	Propiedades	Génesis (planeado-reactivo) Velocidad (paulatino-abrupto) Durabilidad (permanente-fugaz) Autenticidad (real-simulado)

...continúa

...continuación

		Impulso estatal
Contexto	Acreditación	Espíritu académico
		Nociones de mercado

La primera dimensión, el contenido, se compone de cinco elementos que configuran las categorías de análisis que estructuran el reporte de los casos. Los cinco elementos son: i) gestión académico-administrativa, ii) oferta, iii) estudiantes, iv) docentes y v) investigación; estos, en conjunto, ofrecen una visión integral de la organización universitaria en sus niveles administrativos y académicos, con enfoque en los actores relevantes de las funciones sustantivas de las IES.

Para el análisis del contenido, considerando que el cambio implica esencialmente una diferencia (Van de Ven y Poole, 1995; Wacks, 2007), propongo como tema de análisis una comparación entre el antes y el después de los observables en cada categoría; dichos observables son homólogos a los criterios utilizados en las acreditaciones institucionales y de programas (Tabla 1.2). Al respecto, revisé los criterios que la FIMPES, los CIEES y el COPAES tienen para la acreditación institucional y de programas y seleccioné los correspondientes a cada categoría de análisis (en el Anexo 1, incluyo una tabla con todos los criterios seleccionados).

Tabla 1.2*Categorías de análisis del contenido del cambio y observables*

Categoría	Observables
Gestión académico-administrativa	Mecanismos de mejoramiento institucional
	Sistemas de información, seguimiento, control y evaluación
	Profesionalización de los colaboradores
Oferta	Estructura académica
	Pertinencia y congruencia
	Flexibilización (currículo, salidas intermedias y modalidades)
	Vínculo docencia-investigación
Estudiantes	Ingreso (selección y becas)
	Formación integral
	Seguimiento a estudiantes
	Formas de egreso
Personal docente	Ingreso (perfil, selección y contratación)
	Formación continua (programas de actualización capacitación disciplinar y pedagógica)
	Evaluación
	Participación institucional
Investigación	Objetivos (convenios con órganos públicos y con la industria empresarial)
	Redes de colaboración (internas y externas)
	Fuentes de financiamiento (propio, gubernamental, empresarial)

La segunda dimensión del modelo de análisis del cambio organizacional, la forma, se refiere al proceso dinámico del cambio e incluye dos elementos: la instrumentación y las propiedades del cambio. Por un lado, la instrumentación implica el modo en el que se lleva a cabo el cambio, considerando el origen, la normatividad, la toma de decisiones, la asignación de tareas y de recursos, la tecnología organizacional y la dinámica entre los actores. Por otro lado, en cuanto a las propiedades del cambio, se

trata de aspectos relativos a la dinámica y a los resultados del cambio, como la génesis en cuanto si fue un cambio planeado o reactivo; la velocidad en que se dio ya sea de forma paulatina o abrupta; la durabilidad que alude a la permanencia, desvanecimiento o cancelación del cambio conforme pasa el tiempo; y la autenticidad, que contrasta el cambio real, sustantivo, vs. el cambio simulado.

La tercera dimensión es el contexto referido a la acreditación como una presión externa que analíticamente integra tres fuerzas, la estatal, la académica y la de mercado, que se ha institucionalizado en el contexto de la educación superior.

1.3.2 Tipo de estudio

El presente es un estudio de casos con el propósito de contribuir al conocimiento en profundidad de la organización universitaria, específicamente de las IES del sector privado en México de las cuales poco se conoce. Un estudio de caso, en términos de Merriam (1998) se caracteriza porque el objeto de estudio tiene límite que lo distingue de su contexto, las variables que lo componen y su interacción pueden describirse a profundidad y esta descripción será particular o específica de dicho caso; aunque tendrá valor heurístico para entender el fenómeno de interés que en este caso es el cambio organizacional por la acreditación en la dinámica de mercado de la educación superior.

Merriam (1998) además señala que el estudio de caso es muy adecuado para el estudio de procesos más que el foco en el resultado, como en este caso lo es el cambio organizacional y no solo el resultado de la participación en procesos de acreditación.

En este estudio de casos utilizo dos estrategias del método comparativo para la elección de casos y el establecimiento de criterios de comparación (Nohlen, 2008/2020; Sartori, 1994). Por un lado, la elección de casos la realicé siguiendo los criterios de la proximidad o afinidad histórica, en la que supongo que tienen elementos concordantes y discordantes, es decir, semejanzas y diferencias. Los casos son concordantes en diversas variables, como el contexto de la educación superior mexicana y la pertenencia al sector privado y la orientación religiosa, lo cual implica una afinidad histórica y geográfica. Los casos son discordantes en cuanto al nivel de consolidación y la participación en procesos de acreditación. De esta manera los casos se vuelven comparables, no son idénticos, pero tienen semejanzas y diferencias que los tornan específicos. Por otro, el establecimiento de criterios de valoración permite tener parámetros de contraste, para ello utilizo los criterios de las acreditadoras que son elementos observables en cada categoría de análisis.

1.3.2 Los casos de estudio

Las dos organizaciones universitarias mexicanas de orientación religiosa en este estudio son la Universidad La Salle Ciudad de México (ULSA CDMX) y la Universidad Intercontinental (UIC), ambas cuentan con una larga trayectoria en CDMX, más de 40 y 50 años respectivamente y han sido consideradas en diversos estudios sobre el sector privado¹⁴. La ULSA CDMX es la sede madre de Red La Salle en México conformada por 15 universidades; además encabeza el Sistema Educativo Universidades La Salle

¹⁴ Por ejemplo, se pueden encontrar alusiones a ambas universidades en textos de: De Garay Sánchez (1998, 2013), De Garay Sánchez y Navarro Meza (2019), Olivier Téllez (2016) o Silas Casillas (2005).

(SEULSA) que agrupa a seis universidades del sur del país. La UIC es una institución individual, es decir, no forma parte de algún corporativo de mayor tamaño, aunque desde 2014 sostiene una alianza académica¹⁵ con la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), otra universidad privada religiosa del país.

En el año 2008, tanto la ULSA-CDMX como la UIC generaron documentos de desarrollo organizacional en los que aluden a la acreditación institucional y de programas, de manera diferenciada. La ULSA-CDMX publicó el Plan de Desarrollo Institucional al 2018 (PDI10-18) del cual surgieron varios planes y programas que en conjunto establecen criterios del desarrollo organizacional en donde la evaluación y acreditación ocupan un papel central, y la UIC publicó el Modelo Educativo UIC 2008 (MEUIC-08) que ha sido la guía principal del desarrollo de la organización en una década y en el que se hace referencia a la importancia de participar en procesos de acreditación.

En el periodo de 2008 a 2017 ambas universidades participaron en procesos de acreditación institucional y de programas. En el caso de la ULSA CDMX la obtención de acreditaciones institucionales ha sido continua durante los cuatro procesos de evaluación, mientras que en la UIC tuvo periodos de “descanso” entre procesos, aunque siempre con resultados favorables. En cuanto a la acreditación de programas, la ULSA CDMX alcanzó el 100% de programas evaluables acreditados en 2017 siguiendo la

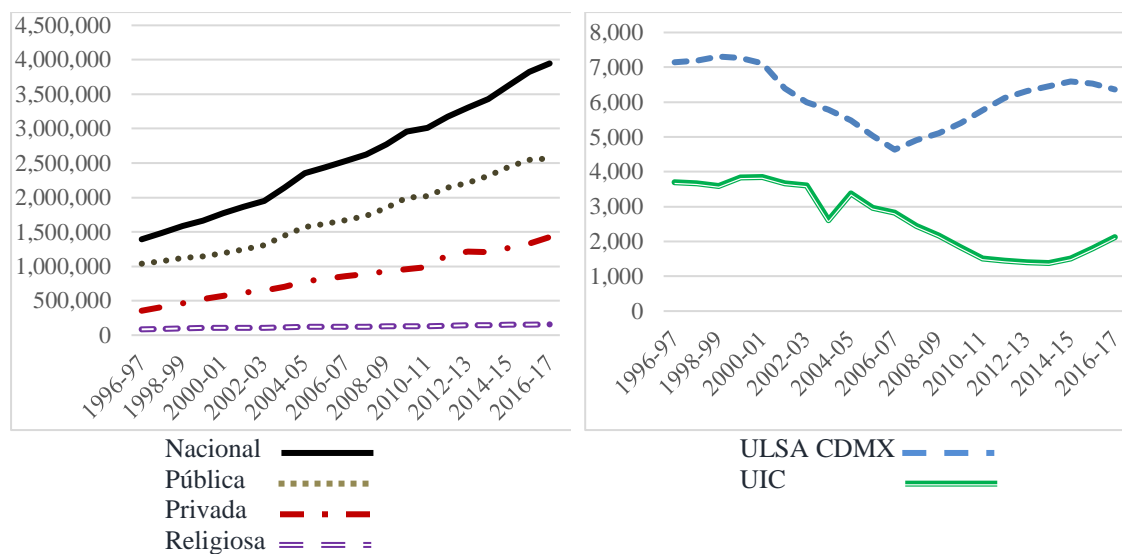
¹⁵ La alianza implica intercambios estudiantiles y de docentes durante el semestre o en cursos de verano e invierno (Luna Erreguerena, 2014).

planeación institucional, mientras que la UIC cuenta con el 50% de programas acreditados.

En ambas universidades, la matrícula de licenciatura tuvo un comportamiento diferente al del resto de las universidades privadas religiosas, las del sector privado en conjunto y a la del total de matrícula nacional en un periodo de 20 años (Figura 1.1). La ULSA CDMX inicia un decrecimiento en el ciclo 1999-2000 que se revierte hasta el ciclo 2007-2008, mientras que en la UIC la pérdida se mantuvo desde 1996-1997 hasta 2014-2015 cuando empezó una recuperación (en el Anexo 2 incluyo una tabla con los datos en extenso).

Figura 1.1

Matrícula de licenciatura en México (izquierda) y en la ULSA CDMX y UIC (derecha)



Fuente: Álvarez Mendiola y Ortega (2011), ANUIES (2010a, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018a), De Garay Sánchez (1998, 2011), SEP (2017b) y Uribe Rodríguez (2011).

1.3.4 Fuentes de información

La información fue obtenida a través de documentos y entrevistas. Las fuentes documentales corresponden a textos institucionales de cada universidad y a publicaciones de autoridades de educación superior y asociaciones o grupos que refieren datos de las universidades de estudio: reportes de acreditación, informes de autoestudios, normatividad (reglamentos) universitarios, planeaciones institucionales y modelos educativos. En el caso de la ULSA CDMX obtuve los documentos del sitio institucional expresamente creado para compartirlos y a través de visitas a la universidad en donde me proporcionaron reportes específicos; en el caso de la UIC hice la consulta de los documentos institucionales en la biblioteca donde son resguardados (listado de documentos en Anexo 3, inciso a). De cada documento analicé la información siguiendo las categorías de análisis ya señaladas y las tres dimensiones del cambio. Para organizar y analizar la información utilicé el programa Atlas.ti.

A partir de la revisión documental, con un mayor conocimiento de cada institución, diseñé los guiones de entrevistas (Anexo 3, inciso b). Realicé entrevistas a coordinadores de programas y niveles superiores, quienes son los que traducen la planeación del cuerpo directivo en los niveles operativos, de docentes y de estudiantes, y ofrecen una valoración de las operaciones. A cada uno le proporcioné documentos de confidencialidad de su participación y del uso académico de la información, y solicité el consentimiento de participación informada; así mismo, proporcioné mis datos de contacto (Anexo 3, inciso c). Realicé entrevistas semiestructuradas proporcionando una copia del guion diseñado con cada entrevistado con la finalidad de tener una guía común de diálogo, lo cual permitió tratar todos los temas de interés con una profundidad

equivalente. Cada entrevista fue grabada y transcrita, utilicé en conjunto el software *Transcribe* y *Amazing Slow Downer* para verificar el texto, también utilicé Atlas.ti de la misma manera que en las fuentes documentales para identificar las categorías analíticas y las dimensiones del cambio.

En el caso de la ULSA CDMX realicé doce entrevistas a colaboradores de diferentes niveles de toma de decisión académica. El acercamiento inicial lo tuve con el Director de Planeación y Evaluación Institucionales quien comunicó mi solicitud al Rector y permitió mi ingreso a la universidad, así como la realización de las entrevistas a ciertos colaboradores. En el caso de la UIC realicé cuatro entrevistas, dos de ellas fueron con excolaboradores que dejaron de pertenecer a la institución entre 2018 y 2019 pero que durante más de 20 años fueron actores relevantes en la universidad, los otros dos se mantienen dentro de la institución y también son actores relevantes en procesos relacionados con las acreditaciones (Anexo 3, inciso d). La cantidad de entrevistas, menor que en el caso anterior, se debe a que el vicerrector académico en funciones en 2018, luego del acercamiento en más de tres ocasiones negó la autorización por considerar que la información que yo pudiera publicar incidiría en el éxito de la estrategia que implementaba la universidad en esos momentos, esta situación la informé a los entrevistados ante lo que respondieron que ellos entendían el carácter del trabajo y nos limitaríamos a hablar de lo acontecido en el periodo de 2008-2017¹⁶.

¹⁶ Considero importante señalar que yo trabajé como docente de asignatura en la UIC y finalicé mi relación laboral antes de que escribiera esta tesis; y, aunque nunca participé directamente en los procesos de acreditación colaboré con lo que me requerían. Actualmente soy, también, docente de asignatura en otra IES de orientación religiosa que lleva a cabo procesos de acreditación y, tampoco, participo directamente dichos procesos. La cuestión es que como investigadora reconozco mi cercanía con el tema central del análisis situación que estuvo siempre presente durante la escritura de esta tesis.

1.4 Presentación del contenido

En síntesis, la ULSA CDMX y la UIC son dos organizaciones universitarias del sector privado de orientación religiosa con diferente grado de consolidación que tuvieron patrones de crecimiento de la matrícula disímiles en una década y respuestas organizacionales que siguen el patrón de conducta de las de las IESPri consolidadas, especialmente en lo que se refiere a la participación en procesos de acreditación. El estudio de ambos casos permite un análisis sistemático de las semejanzas y las diferencias y, a través de la comparación, proponer explicaciones del cambio organizacional. El estudio que presento tiene el propósito de conocer las diversas formas de participación en los procesos de acreditación e identificar los elementos comunes de dos IESPri; lo que eventualmente puede servir para estudiar otras organizaciones.

Por lo anterior, en el siguiente capítulo desarrollo la noción de la organización universitaria como un sistema abierto que responde al contexto en el que está inserto; empleo conceptos de sociología de mercado, de sociología de las organizaciones y de teorías organizacionales. Trato, además, la noción del cambio organizacional, así como los elementos que sustentan el modelo analítico mencionado anteriormente.

El capítulo tres está dedicado a la acreditación, presento su definición y discuto tres rasgos como fuerzas que constriñen a la organización, esto es, estatal, académica y de mercado, con la finalidad de apuntar posibles explicaciones de su participación como fuerzas del cambio organizacional; además incluyo una breve descripción del panorama de la acreditación en México, en específico, del sector privado.

En los capítulos cuatro y cinco incluyo los casos de estudio, inicio con datos generales de cada organización universitaria religiosa y de su participación en procesos de acreditación; después detallo el cambio siguiendo el modelo analítico propuesto, utilizando como ejes las cinco categorías de análisis anteriormente señaladas: la gestión académico-administrativa, la oferta, los estudiantes, el personal docente y la investigación; además incluyo ideas sobre los efectos de los cambios. En el caso de la ULSA CDMX la extensión es mayor que en el de la UIC pues, la ULSA CDMX generó un proceso de planeación institucional al respecto de la acreditación, tuvo actividades relacionadas con los procesos de evaluación y de seguimiento, por lo que los resultados son amplios; en cambio, en el caso de la UIC, solo algunos de los cambios organizacionales se relacionan con la acreditación.

Finalmente, el capítulo seis integro conclusiones generales del desarrollo de la tesis, en relación con el problema de investigación planteado. Reflexiono sobre los alcances y limitaciones en cada capítulo. Incluyo una síntesis comparativa de los resultados del cambio en cada uno de los casos, la ULSA CDMX y la UIC. Comento sobre las limitaciones del estudio y señalo algunas líneas de investigación para futuros trabajos.

Capítulo 2. El cambio en la organización universitaria

La organización universitaria, como cualquier otra organización, es una iniciativa colectiva y duradera para alcanzar objetivos, tiene una estructura interna que refleja la división de trabajo y posee normas y valores formales e informales sobre los procesos que en ella suceden. En la organización universitaria, como en algunas otras, los objetivos son amplios y ambiguos (Cohen y March, 1986/2000; Clark, 1991); la integración de la estructura interna está flojamente acoplada (Weick, 1976); la tecnología organizacional, tanto los procesos como la toma de decisiones, acontece en el marco de anarquías organizadas (Cohen *et al.*, 1972/2011) y de burocracias profesionales (Clark, 1991; Mintzberg, 1983/1991). Sin embargo, a diferencia de las otras, los establecimientos de la educación superior se organizan en torno al conocimiento y la integran personas con una alta especialización en diversas disciplinas de tal manera que existen diferentes tipos de organizaciones según las áreas de conocimiento o disciplinas que en ellas se desarrollan, los niveles que se ofertan y la orientación hacia la investigación o enseñanza que prevalece.

La organización universitaria es, además, un sistema abierto (Van Vught, 2008); esto es, el sistema interno –objetivos, estructura y tecnología– interactúa con el medio reconociendo la institucionalidad del contexto en el que se sitúa (DiMaggio y Powell, 1991; Scott y Meyer, 1994; Weick, 1976). Dicho contexto está conformado por el conjunto de establecimientos de educación superior y los organismos que lo regulan, con políticas y normativas estatales y una dinámica de mercado. Al interior de la organización universitaria, entonces, se refleja la dinámica de la interacción intra y entre el sistema interno y del sistema externo, de tal forma que en la organización universitaria

se administrarán estratégicamente los recursos con los que cuenta, a la vez que cualquier respuesta tendrá un impacto en el exterior (Clark, 1991; March, 1981). Ante este escenario es posible afirmar que la lucha entre la continuidad y el cambio caracteriza a la organización universitaria (Brunner, 1988; Nordvall, 1982).

Por lo anterior, y sumado al interés sobre las instituciones de educación superior privadas (IESPri) mexicanas, desde una perspectiva conceptual, en este capítulo presento, en primer lugar, un apartado sobre el sistema interno de las organizaciones, esto es, sobre los objetivos, la estructura y la tecnología organizacional; la explicación conceptual se complementa con datos de IESPri reales con el fin de generar un marco referencial que sirva para contrastar los casos de estudio de esta tesis.

Luego, en un segundo apartado, abordo la concepción teórica del cambio organizacional y detallo los elementos del modelo analítico para estudiar el cambio en los casos de esta tesis.

2.1 Los objetivos de la organización universitaria

Las organizaciones universitarias establecen objetivos de primer y de segundo nivel. Los del primer nivel aluden a los objetivos de la educación superior y los del segundo marcan procesos estratégicos de desarrollo organizacional.

Los objetivos del primer nivel son llamados misiones organizacionales e incluyen asuntos relacionados con la orientación o el sentido de la educación proporcionada, con la movilidad social y el empleo, con la producción de conocimiento y con la formación de capital humano. Estos objetivos señalan ganancias sociales de la

educación (Zechlin, 2010) y, usualmente, son recuperados de las declaraciones internacionales sobre la educación y legislaciones nacionales, como los expresados en el 9no Artículo de la Ley General de Educación Superior en México (Figura 2.1).

Figura 2.1

Fines de la educación superior en México

- II. Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora;
- III. Promover la actualización y el aprendizaje a lo largo de la vida con el fin de mejorar el ejercicio profesional y el desarrollo personal y social;
- IV. Fomentar los conocimientos y habilidades digitales a fin de coadyuvar a la eliminación de la brecha digital en la enseñanza;
- V. Coadyuvar, a través de la generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento, a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente;
- VI. Contribuir a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas;
- VII. Ampliar las oportunidades de inclusión social y educativa para coadyuvar al bienestar de la población;
- VIII. Desarrollar las habilidades de las personas que cursen educación superior para facilitar su incorporación a los sectores social, productivo y laboral
- IX. Impulsar la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal, municipal y comunitario

Fuente: Artículo 9. Ley General de Educación Superior (2021).

Los objetivos de primer nivel transmiten un mensaje institucional sobre la identidad organizacional y presentarlos como parte central o eje de la organización provee legitimidad (Álamo Vera, 1995), incluso cuando sean amplios y ambiguos en términos de la operación del desarrollo organizacional (Bush, 2006). Ello puede

observarse en los objetivos de diferentes IESPri mexicanas, ejemplificados en la figura 2.2, y lo cual es coincidente con los resultados del análisis que hicieron Baptista Lucio y Medina Gual (2011) de las misiones institucionales de IES en diferentes países latinoamericanos.

Figura 2.2

Objetivos y misiones de IESPri mexicanas

Objetivo. “Formar líderes capaces de enfrentar con éxito y con valores los retos a los que se enfrentarán a lo largo de su vida para generar un impacto positivo que permee al resto de la comunidad” (ITESM, 2019, p. 11).
Misión. “Contribuir al logro de una sociedad más justa, solidaria, libre, incluyente, productiva y pacífica, mediante el poder transformador de la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación, en estrecho contacto con la realidad” (UIA, 2018, p. 15).
Misión. “Contribuir a la formación integral de nuestra comunidad universitaria, desarrollando sus competencias informacionales a través de una eficaz gestión de servicios y recursos de información, encaminadas a promover el desarrollo del ser humano y de la sociedad” (UA, 2021, ¶ misión).
Misión. “[...] contribuir a la formación integral de la persona y al desarrollo de una sociedad más libre y más justa, así como propiciar un mayor progreso y prosperidad sociales [...] formar personas capaces de actuar de manera informada, racional, responsable, crítica y comprometida con la creación, la dirección y la orientación de la opinión pública, de las instituciones y de las obras; también busca que sean capaces de crear y de difundir conocimientos del más alto nivel ético, científico, tecnológico y profesional, que permitan a la sociedad tomar conciencia de su problemática y su solución” (ITAM, 2022, ¶ misión).
Misión “[...] basada en su inspiración católica, valores y excelencia académica, forma integralmente a la persona para que contribuya a la construcción de una sociedad sostenible, trascienda en el servicio a los demás y alcance su plenitud” (UDEM, 2022, ¶ misión).

¿Por qué es interesante discutir los objetivos de primer nivel de las universidades? Porque seguramente coincidirán con los formulados por los colaboradores de las organizaciones educativas, pues tal y como apostaban Cohen y March (1986/2000), cualquiera podría reflexionar sobre los objetivos de la educación superior mezclando su propia visión y experiencia; y como en cualquier organización, la

coincidencia entre los objetivos organizacionales y las de los colaboradores tendrá un efecto sobre el comportamiento de los individuos (Perrow, 1990). Así que, aún con la variación en la atención de las metas, la cantidad de tiempo y esfuerzo dedicados a ellas (King *et al.*, 2010), se mantendrá una meta común.

Los objetivos de segundo nivel son metas operativas de mediano y corto plazo de las organizaciones (Zechlin, 2010) y son los que se determinan en la planeación estratégica, que es la herramienta del desarrollo organizacional incorporada por la modernización de la educación¹⁷.

Estos objetivos de segundo nivel tienden a señalar un arreglo estratégico entre los objetivos de la organización y los de los consumidores (Sporn, 2001) y se pueden dividir según los asuntos que tratan: la oferta, la docencia, la investigación o la gestión. Además, en las organizaciones del sector privado, usualmente, los objetivos se orientan al beneficio del individuo en lugar del beneficio general de la educación superior (Fairweather y Blalock, 2015, p. 10), lo que implica una orientación hacia el consumidor. Estos temas están ejemplificados en los objetivos específicos de los planes estratégicos de algunas organizaciones universitarias privadas mexicanas, agrupados en cuatro bloques según trataran de la oferta, la docencia la investigación o la gestión y analizados de acuerdo con el beneficio que se ofrece al estudiante siguiendo a diferentes autores sobre organizaciones de educación superior (Figura 2.3).

¹⁷ Sobre esta idea discuto en el siguiente capítulo.

En el primer bloque, los objetivos secundarios de las organizaciones incluyen ideas sobre relevancia de la oferta, los perfiles de egreso y su relación con el mercado, la diversificación de perfiles de ingreso, las modalidades de oferta por créditos, el acortamiento de carreras, la posibilidad de otorgar títulos intermedios o certificación de saberes, la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la diversificación de modalidades (López Segrera, 2012; Rodríguez Gómez, 2003; Zechlin, 2010), la internacionalización por medio de programas comunes, movilidad y el otorgamiento de becas (Brunner, 2007; Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Quintero Félix *et al.*, 2010).

En cuanto a la docencia los temas del segundo bloque son libertad de cátedra, directrices generales para la enseñanza y sobre los objetos de aprendizaje, así como modelos educativos a través de competencias profesionales (López Segrera, 2012; Rodríguez Gómez, 2003; Zechlin, 2010).

En relación con la investigación, el tercer bloque, los objetivos refieren asuntos como el número de patentes, las publicaciones, la frecuencia de citas y la creación de cuerpos académicos y de redes nacionales e internacionales (López Segrera, 2012; Quintero Félix *et al.*, 2010; Salas Durazo, 2013; Zechlin, 2010).

Finalmente, en el cuarto bloque al respecto de la gestión, aparecen cuestiones como el número de graduados por campo de estudio, el equilibrio de género y los sistemas de garantía de calidad (López Segrera, 2012; Zechlin, 2010).

Figura 2.3

Objetivos estratégicos de algunas universidades privadas mexicanas

Oferta	Diversificación de mercados	“Brindar aprendizaje y <i>mentoring</i> durante toda la vida: acompañar a las personas en todas las etapas de su vida; fortalecer su formación, adaptarse y reinventarse, rompiendo con el enfoque tradicional de etapas y niveles educativos” (ITESM, 2019, p. 66)
	Perfil de egreso	“Introducir competencias globales en el perfil de egreso” (UP, 2021, p. 23)
	Formación integral	“Formar a las personas más allá de un nivel técnico, para abarcar los diversos ejes del ser humano para desarrollar individuos sólidos, preparados y capaces en todas sus dimensiones” (ITESM, 2019, p. 58)
	Formación en liderazgo	“Formar estudiantes desde el enfoque de formación jesuita “ <i>utilitas, humanitas, iustitia y fides</i> ” que sean responsables ante su profesión y su comunidad para el mayor servicio a los demás” (UIA, 2018, p. 21)
		“Desarrollar líderes con conciencia que promueven una comunidad incluyente y justa, que imagina, aprende y se transforma” (ITESM, 2019, p. 59)
	Emprendedurismo	“...impulsar el espíritu emprendedor del Tecnológico de Monterrey, es fundamental la generación de polos donde converjan las ideas, recursos y talento, que disminuyan las barreras a las que se enfrenta el emprendedor y que impulsen el aprovechamiento de la tecnología para la creación de ideas, conocimientos y soluciones” (ITESM, 2019, p. 60)
	Certificaciones	“Desarrollar e implementar créditos complementarios al programa académico del estudiante: microcredenciales, certificados <i>minors</i> , etc.” (UP, 2021, p. 16)
	Incorporación de TIC	“Aprovechar las ventajas tecnológicas para acercar los mejores contenidos, profesores y alumnos con el objetivo de maximizar el potencial de cada estudiante” (ITESM, 2019, p. 67)
		“Crear el ecosistema requerido para un campus virtual: LMS, sistemas de videoconferencia, plataformas, elección de espacios virtuales para vida académica y no académica” (UP, 2021, p. 17)
Internacionalización	“Detonar la internacionalización en casa, aprovechando la aceleración digital” (UP, 2021, p. 23)	

...continúa

...continuación

Docencia	Pedagogía de vanguardia	“Consolidar un modelo educativo innovador que recupere la pedagogía ignaciana y se articule con las pedagogías de vanguardia dirigidas a la formación integral de la persona en la educación superior (UIA, 2018, p. 31)
	Aprendizaje situado	“Los profesores enseñarán con el ejemplo, trayendo al proceso experiencias y retos del mundo real. Guiarán la aplicación del conocimiento para hacer innovaciones y serán generadores de nuevo conocimiento. El nuevo modelo maestro-aprendiz se cristalizará en una relación más personalizada, y ésta será lo que realmente tendrá valor” (ITESM, 2019, p. 43)
	Enfoque social	“Orientar las funciones de docencia, investigación y vinculación hacia la atención de los principales problemas de la sociedad desde lo local hasta lo global, con un enfoque inter y transdisciplinario” (UIA, 2018, p. 25)
Investigación	Redes de investigación	“Crear, potenciar, expandir y consolidar las alianzas estratégicas y redes, que impulsen el funcionamiento conjunto de los programas académicos y redes de investigación/vinculación” (UIA, 2018, p. 25)
	Relación universidad-empresa-gobierno	“Fortalecer las actividades de transferencia de conocimiento y generación de valor a los sectores productivos, sociales y público” (UIA, 2018, p. 31)
	Financiamiento para la investigación	“Desarrollar la estructura y los procesos para detectar, obtener y gestionar oportunidades de financiamiento enfocadas a las labores de investigación” (UP, 2021, p. 19)
Gestión	Eficiencia	“Mejorar los modelos, procesos, políticas y la estructura organizacional, para que, la comunidad universitaria atienda adecuadamente todas las funciones (UIA, 2018, p. 34)
	Economía (salud financiera)	“Buscar la sobriedad en los procesos universitarios entendida como el gasto razonable y responsable, de forma que se maximice el retorno a la Universidad y a la sociedad” (UIA, 2018, p. 34)
	Calidad	“Desarrollar e incorporar estándares de calidad académica orientados a la transformación de la sociedad” (UIA, 2018, p. 25)
		“Integrar estándares de calidad y pertinencia que articulen las funciones de docencia, investigación y vinculación” (UIA, 2018, p. 25)
Evaluación (cultura de)	“Fomentar y promover una cultura de la evaluación para asegurar el desempeño óptimo de las funciones universitarias (UIA, 2018, p. 34)	

Estos objetivos secundarios orientan de una forma más directa el actuar de los colaboradores que los de primer nivel, aunque sin recurrir a métodos coercitivos o autoritarios. Las autoridades de nivel medio en las IES, jefes de departamento, directores o decanos que usualmente son parte del grupo de profesores o de investigadores (Hall, 1985; Silas Casillas, 2005) conjuntan estos objetivos con la base epistémica disciplinar a la que pertenecen (Clark, 1991; Mintzberg, 1983/1991), y de esta manera pueden trasladarlos al trabajo académico cotidiano, es decir, a los currículos y evaluaciones o a la toma de decisiones.

El siguiente elemento que permite describir el sistema interno de la organización universitaria es la estructura en tanto expresión formal de la división de trabajo en una organización; diversos autores, como Perrow (1990) y sus seguidores, fueron enfáticos en la importancia de su estudio en el análisis organizacional, asunto que abordo en el siguiente apartado.

2.2 La estructura de la organización universitaria y los cambios

El modelo de la estructura de la organización propuesto por Mintzberg (1983/1991) y las aportaciones de Clark (1991) sobre el sistema y las organizaciones de educación superior son ideas retomadas por casi cualquier autor que busque entender a las organizaciones universitarias (ver González y Codagnone, 2005; Gornitzka, 1999; Guaglioanone, 2012; o Miceli, 2019). El modelo presenta una red estructural administrativa y un núcleo operativo.

La red estructural administrativa usualmente tiene un tamaño mucho menor al núcleo operativo, incluye un ápice estratégico y un *staff* de apoyo. El ápice estratégico

define y coordina las estrategias generales de la organización y está integrado por los altos mandos y directivos. El *staff* de apoyo está conformado por dos núcleos, el núcleo de la tecnoestructura y el núcleo del personal de apoyo especializado; el primero, asesora al ápice estratégico sobre la planificación de objetivos, políticas y procedimientos, y el segundo atiende los requerimientos del núcleo operativo (Miceli, 2019; Mintzberg, 1983/1991).

En esta red estructural hay una marcada diferenciación jerárquica que refiere al grado de mando y responsabilidad de los puestos de trabajo (Hall, 1985). Tiende a ser piramidal y replicativa, es decir, por un lado, presenta una autoridad centralizada donde usualmente se encuentra el rector, que se amplía según áreas de control y administración de forma vertical; y, por otro lado, esta pirámide se repite en las diferentes áreas de la organización (Clark, 1991; González y Codagnone, 2005; Miceli, 2019). En las IESPri mexicanas la estructura organizacional es también piramidal y replicativa, la autoridad está centralizada con el rector o director y en un segundo nivel jerárquico está la vicerrectoría académica y diferentes direcciones.

En cuanto al núcleo operativo, que es el centro de toda organización universitaria en donde se desarrollan las funciones sustantivas: enseñanza, investigación y extensión (Clark, 1991; Mintzberg, 1983/1991), la estructura tiene, prevalentemente, una forma horizontal y también hay una diferenciación vertical (Clark, 1991).

El orden horizontal refleja las secciones derivadas de la división de trabajo conforme a los campos de conocimiento (Clark, 1991; Gornitzka, 1999; Mintzberg, 1983/1991; Miceli, 2019; Nordvall, 1982), organizados a través de unidades básicas

según las funciones sustantivas de la universidad y la oferta académica, esto es: facultades, escuelas, colegios, institutos y departamentos (Clark, 1991). La diferenciación vertical refiere a los niveles pregrado y posgrado, que atiende al principio de secuencia que ordena actividades de acuerdo con su nivel de dificultad y que significa mayor especialización y consolidación de una disciplina cuando se tiene ambos (Clark, 1991; Hall, 1985; Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013).

En las IESPri la diferenciación horizontal tiende a mantener la forma antes descrita respecto a la división disciplinar o por áreas de conocimiento, de la misma manera que la diferenciación vertical entre licenciatura y posgrado; pero en los arreglos estructurales suele priorizarse el nivel de licenciatura de la oferta, sin dar un espacio propio para el posgrado, el cual queda añadido a otra unidad sin desagregar la oferta según la división disciplinar.

La posibilidad de cambio en las estructuras de las organizaciones de educación superior es amplia por el acoplamiento flojo de sus unidades (Clark, 1991; Hall 1985; Mintzberg, 1983/1991). La parte administrativa tiende a cambiar, crecer o disminuir según se modifique el tamaño de la organización, con el fin de fortalecer la coordinación y las relaciones formales entre las diversas áreas. Mientras que el núcleo operativo puede modificarse siguiendo la diversificación epistémica de la oferta y las demandas de los consumidores.

La diferencia radica en que cada unidad del núcleo operativo trabaja de manera colegiada e independiente, aun estando inserta en el contexto institucional. Las universidades tienen la “capacidad de agregar y desprender campos de conocimiento y

sus unidades auxiliares sin perturbar al resto, [...] un sector puede deteriorarse sin afectar a los demás [...] las unidades pueden prosperar o extinguirse independientemente, sobrevivir o morir en soledad” (Clark, 1991, p. 267). Lo que significa que, por la poca interdependencia entre las partes (acoplamiento débil), los cambios en alguna parte de la estructura no necesariamente afectarán el comportamiento estructural de la organización (Adrogué de Deane *et al.*, 2014). Cuando hay presiones por una baja demanda, las universidades, especialmente las orientadas a la docencia, son capaces de abrir o cerrar programas, según el costo que representen y el interés del consumidor; en otros casos, con la reorientación empresarial al adoptar el criterio de “pertinencia” de las carreras y estudios profesionales ante el mercado de trabajo (es decir, énfasis en las competencias laborales) también se realizan modificaciones en la estructura del núcleo operativo (Aboites Aguilar, 2003, p. 61).

Los objetivos y la estructura arriba descritos generan el contexto institucional de donde derivan y se ejecutan las estrategias de gestión para las actividades sustantivas de las organizaciones educativas. Sin embargo, dichas actividades a las que también se conceptualizan como tecnología organizacional, aunque están “guiadas” o “determinadas” por los objetivos y la estructura, tienen un alto grado de discrecionalidad como explico en el siguiente apartado.

2.3 La tecnología organizacional

La tecnología organizacional es el conjunto de procesos y herramientas, incluidos los de toma de decisiones y solución de problemas, por medio de los cuales se realizan las actividades de una organización. En el caso de las organizaciones de educación

superior esta tecnología ha sido caracterizada como *foolishness* o suave (March, 1981; Clark, 1991) aludiendo a un sentido distinto a lo racional; aunque ello no implica que no existan los procesos racionalizados, sino que estos pueden ser de racionalidad limitada e incluir o mezclarse con preferencias personales, tradiciones y hasta prácticas obsoletas.

En las organizaciones de educación superior la tecnología tiene baja formalización por medio normas administrativas. Molina-Luque (2017) sugiere que este tipo de organización se debate entre la mecanicidad de su burocracia y la flexibilidad por ser orgánica, porque por un lado, existe la división del trabajo y el uso de criterios impersonales de la jerarquización; pero por otro lado, no hay una supervisión directa de las actividades o reglas operativas detalladas; de ahí que sean usuales los procedimientos de prueba y error, invenciones prácticas ante las necesidades y resoluciones de problemas a través del sistema de “botes de basura” (Cohen *et al.*, 1972/2011) o por medio del *pigeonholing* o sistema de encasillamiento de situación-problema-solución (Mintzberg, 1983/1991).

Además, la tecnología de estas organizaciones está contextualizada por las epistemologías disciplinares de los académicos (Clark, 1991) y arropadas por la libertad otorgada por el nivel de profesionalización de los docentes e investigadores que son especialistas (Hall, 1985) o autoridades académicas que ostentan legítimamente el poder (Clark, 1991), lo cual da paso a las burocracias profesionales (Mintzberg, 1983/1991), en la que los profesionales realizan procesos complejos y especializados al contar con cualificaciones adecuadas; así que la gestión se basa en la normalización de capacidades y no en la estandarización de productos (Marúm Espinosa *et al.*, 2021); por lo que hay escasa o nula supervisión del trabajo de cada profesional.

Sin embargo, en las IESPri mexicanas dicha burocracia es pequeña porque, en lugar de académicos de tiempo completo, la figura que prevalece es la de profesores de tiempo parcial¹⁸, que trabaja, incluso, en diferentes organizaciones en un mismo periodo escolar. Esta práctica laboral genera que se construya una adherencia más hacia la labor docente que a la epistemología disciplinar¹⁹ y, en consecuencia, que pierdan su amparo disciplinario, al mismo tiempo que disminuya su autonomía frente a las estrategias institucionales. Si a ello se suma la opaca o nula regulación para los profesores de tiempo parcial sobre otras actividades, como el apoyo extra que dan a los estudiantes, la participación en reuniones, la actualización disciplinar o pedagógica, el pago e, incluso, la contratación y recontractación (Gil, 2008), estos docentes quedan sujetos en mayor medida a las regulaciones de la organización (López Damián *et al.*, 2016).

En ese contexto discrecional, los modelos educativos en las IESPri se convierten en las directrices de la docencia y la investigación más que las disciplinas a las que pertenecen los docentes. Estos modelos son una síntesis de las teorías pedagógicas que

¹⁸ Esta prevalencia de profesores de tiempo parcial también se da en el sector público en México. El Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (2015) realizó un diagnóstico sobre este tipo de contratación señalando que es mayoritaria en las IES públicas y Buendía *et al.* (2019a) escriben sobre las condiciones de trabajo de los profesores de tiempo parcial en públicas y privadas, que llegan a ser muy similares. Sin embargo, se trata de una configuración profesional sobre la cual aún se sigue investigando, aunque sin llegar a una teorización, quizá porque no es la figura “tradicional” de la educación superior.

¹⁹ Buendía Espinosa (2019a) propone una clasificación de los profesores de tiempo parcial según la fuente de sus ingresos que probablemente pueda explicar la separación que estos profesionales tienen respecto de la disciplina.

orientan la tecnología organizacional particularmente en el ámbito curricular y la docencia²⁰ (Molina Naranjo *et al.*, 2018; Tünnerman, 2001).

A esa discusión, se agrega la necesidad de considerar la perspectiva del estudiante en la docencia, una forma de orientación al consumidor que toma un papel relevante, casi de la misma manera que los resultados de aprendizaje y la adquisición de competencias disciplinares específicas y competencias transversales. En las IESPri mexicanas es usual que los profesores sean contratados como expertos en su campo de estudio sin que tengan una formación pedagógica; la razón es que, se supone, son empresarios o profesionistas exitosos con vasta experiencia que compartirán con los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019).

La investigación, por su parte, en cualquier organización de educación superior será afectada según el lugar que ocupe en la estructura organizacional, en este caso, advertía Clark (1991) que, si queda integrada en las facultades, los investigadores se dedicarán principalmente a las actividades de enseñanza disminuyendo el tiempo dedicado a la investigación. Esta es la situación usual en las IESPri mexicanas.

Ahora bien, ante la complejidad organizacional descrita, ¿cómo estudiar el cambio?, en el siguiente apartado presento una propuesta de los elementos que incluiré en esta tesis: el origen, el contenido, la forma y el contexto del cambio.

²⁰ “Un modelo educativo implica visualizar la postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se va a asumir para poner en marcha el propio sistema con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible. Estos modelos son una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recolectadas al ejecutar una teoría del aprendizaje” (Molina Naranjo *et al.*, 2018, p, 153).

2.4 El cambio organizacional

El cambio en la organización universitaria suele suceder en solo alguna parte o componente de los elementos formales antes descritos -objetivos, estructura o tecnología-, pues el conjunto tiende a la resistencia. En este sentido, el acoplamiento flojo de dichos elementos formales (Clark, 1991) le permite mantener su identidad, al acomodarlos, acoplarlos y responder frente a las presiones internas y las presiones del contexto.

Las presiones internas se dan porque cada unidad en la organización universitaria ajusta y acomoda los recursos con los que cuenta para alcanzar sus objetivos, al mismo tiempo que, manteniendo su esencia, refleja la dinámica del contexto institucional en el que opera, además, la forma de hacerlo de cada una es cuasi-independiente al resto de la organización.

Las presiones del contexto existen porque la organización universitaria no opera en el vacío sino en un marco institucional, de reglas formales e informales, con cierto nivel de incertidumbre que la constriñe (DiMaggio y Powell, 1991). De manera analítica, sigo la división de las tres fuerzas propuesta por Clark (1991) –oligarquías académicas (disciplinas), Estado y mercado– adaptadas a las características de la educación superior mexicana: las fuerzas académicas que incluyen culturas epistémicas, directrices de formación de cuadros profesionales y de generación de conocimiento; las gubernamentales son la regulación de profesiones o las políticas estatales de acceso o de calidad; y, las de mercado, la competencia interinstitucional, los requerimientos del mercado laboral o las preferencias de los consumidores.

Además, en la organización universitaria el cambio casi nunca es radical, lo cual implicaría que la organización tomara una forma totalmente diferente (Greenwood y Hinings, 2006), por el contrario, el cambio es una dinámica constante de ajuste entre la misma organización y su entorno, una especie de adaptación *al y en el* medio. Ante ello resulta relevante la reflexión sobre cómo estudiar el cambio en la organización universitaria que tiende a la permanencia, por ejemplo, por prácticas o hábitos de los grupos y los individuos (Diogo *et al.*, 2015) o por el peso de la base disciplinar que establece las estructuras y de las formas tradicionales de autoridad (Álvarez Mendiola, 2002); y que se modifica lentamente solo en algunos rubros, como currículo, profesores y estudiantes (De Vries, 2005). Aunque, el estudio del cambio es inevitablemente una comparación entre el antes y el después (Barnett y Carroll, 1995).

El Modelo de Pettigrew (1985, 1990) propone un análisis del cambio contextual e histórico, que no tiende a buscar relaciones causales definitivas e irreversibles, puesto que considera que el cambio es procesal y permite explicaciones situadas o particulares del cambio en cada organización. El Modelo implica la interacción de tres elementos: contenido, proceso y contexto, que permiten identificar qué cambia, cómo cambia y por qué cambia en la organización, los cuales detallo en seguida.

2.4.1 El contenido del cambio, comparación temporal

El contenido del cambio se refiere a los elementos de la organización que se modifican, como los objetivos, la estructura o algún componente implicado en la tecnología organizacional.

Los objetivos secundarios de la organización universitaria, los que están ligados a la planeación estratégica, son los que tienen más posibilidad de cambiar en la organización, para, por ejemplo, atender a las necesidades del mercado; mientras que los objetivos primarios o misiones tenderán a permanecer estables. La modificación de los objetivos secundarios en las organizaciones universitarias está relacionada directamente con los cambios en la estructura y la tecnología organizacional, porque son los elementos centrales de la planeación estratégica a partir de la que sucede el desarrollo organizacional (Pozner, 2000; Sánchez Albavera, 2003).

La estructura puede cambiar de tamaño o de forma según el número de programas ofertados, la orientación de estos o las modalidades en que se imparten; la adición o supresión de niveles educativos (licenciaturas o posgrados); o quizá, el cambio en la relación entre la docencia y la investigación ya sea vinculándose o desvinculándose.

En cuanto a la tecnología organizacional de las actividades sustantivas los elementos sujetos al cambio son diversos, por ejemplo, respecto de la docencia, podría haber cambios sobre los programas, los estudiantes o los mismos docentes. En los programas se puede tratar de cambios en el currículo académico y el no académico. Sobre los estudiantes, la evaluación del aprendizaje o del desempeño, el perfil de ingreso, las estrategias de acompañamiento o tutoría, las formas de egreso, y el seguimiento de egresados. En cuanto a los docentes, el perfil académico, la forma de contratación, las oportunidades de formación continua o la evaluación, así como la integración de los docentes en las actividades administrativas o de investigación. También como actividad sustantiva, con respecto a la investigación pueden cambiar las

líneas, los objetivos, los procesos de financiamiento o las redes de colaboración. Además otros procesos de la tecnología organizacional como los relacionados con la administración podrían tener cambios como la instalación de mecanismos dirigidos hacia el mejoramiento institucional, los sistemas de información, seguimiento y control o la profesionalización de los colaboradores.

Cualesquiera de dichos cambios en los objetivos, la estructura o la tecnología, además, podrían formar parte o estar contextualizados por variaciones en los modelos educativos, la determinación y funcionamiento de los órganos de gobierno, las políticas aplicables en cada caso, el financiamiento, la infraestructura o instalaciones y por cambios en los roles o responsabilidades de los actores. Para el modelo de análisis del cambio el reto es seleccionar los elementos que puedan ser de interés. En el caso de esta tesis elegí elementos vinculados con los procesos de acreditación.

2.4.2 El proceso del cambio dada por la interacción social

El proceso es la forma en que se da del cambio, se trata de las acciones, reacciones e interacciones de las partes interesadas o participantes del cambio. Además implica el modo en que se impone o se negocia el inicio, mantenimiento y resultados esperados del cambio, así como los recursos que se asignan para él. El estudio del proceso supone sobrepasar el contraste del antes y del después, para analizar la dinámica y los resultados del cambio.

Si se trata de un cambio planeado podría considerarse una perspectiva teleológica (Van de Ven Poole, 1995), aunque no siempre implique una planeación desde algún nivel organizacional alto sino de impulso de actores individuales, en un nivel operativo.

En cualquier escenario puede analizarse la compatibilidad del resultado con lo preestablecido, de tal forma que el resultado puede ser equivalente u opuesto; aunque, puede ser totalmente distinto, es decir, resultar en direcciones ni siquiera imaginadas en la planeación (Álvarez Mendiola y González Rubí, 1998). Si no es planeado sino reactivo, para su estudio podría compararse contra los parámetros de fuente que ocasiona la respuesta organizacional que usualmente son externos a la organización, como en el caso de las políticas gubernamentales, acciones de otras organizaciones, reclamos sociales, etcétera. El reto en esta dimensión es identificar el cambio cuando los parámetros no se han establecido clara u operativamente y se tienen que rastrear en las interpretaciones que la organización hace sobre el contexto.

El dinamismo en esta dimensión es suscitado por la interacción social de los colaboradores de una organización (Barnett y Carroll, 1995), porque existe diferente grado de racionalidad sobre el cambio y porque son diversos los intereses de los actores, sea por la posición desde la cual participan –planeador, coordinador u operador–, por las negociaciones que se generan o por la inercia organizacional. Este dinamismo puede analizarse a través de las interacciones internas, formales e informales (Del Castillo Alemán, 2006), del grado compromiso o resistencia de los actores (Sommer, 2012) o del funcionamiento de los mercados internos en las IES (Whitley y Gläser, 2014).

La percepción compartida entre los integrantes de la organización acerca de la necesidad de un cambio en la medida en que sea coherente con sus ideas y sean explícitas las recompensas, aumentará la probabilidad de que se tengan resultados favorables (Nordvall, 1982; Sommer, 2012). A pesar de ello, las variaciones en cada individuo serán las que tengan más impacto, como la decisión de participar o no y el

momento de hacerlo, las resistencias, el mantenimiento del interés, la aceptación o convencimiento de los motivos del cambio y los resultados que se buscan, la percepción de la afectación directa y la concordancia con sus propios objetivos (Nordvall, 1982). Además la inercia organizacional, en términos del “peso de la tradición [...] condiciona su ajuste y marca las formas de adaptación” (Álvarez Mendiola, 2002, p. 10).

Para analizar la dinámica del proceso habría que considerar la secuencia y el ritmo (Wacks, 2007). La secuencia implica el avance y la progresión del cambio, que puede ser, por un lado, gradual, paulatino y continuo o, por otro, abrupto, discontinuo e intermitente (Amis y Hinings, 2004; Van de Ven y Poole, 1995; Pettigrew, Starkey *et al.*, 2001; Pettigrew, Woodman *et al.*, 2001). Weick y Quinn (1999) distinguen entre el cambio esporádico y el continuo; en el primer caso se encuentran los cambios que no son frecuentes y usualmente son abruptos, mientras que, en el segundo, los cambios habituales que son casi siempre acumulativos. El ritmo del cambio refiere a la velocidad, lento o rápido (Amis y Hinings, 2004); será lento cuando las demandas del sistema externo exceden la capacidad de respuesta de estas organizaciones (Brunner, 1988) y rápido en función de una adecuada capacidad.

Al respecto de la dinámica de los resultados pueden analizarse dos características: la autenticidad y la durabilidad. La autenticidad va del cambio real a la simulación, cuestión ligada a la interiorización de los cambios (Álvarez Mendiola, 2004; Álvarez Mendiola y González Rubí, 1998). La durabilidad es una distinción entre lo efímero o permanente de los cambios, aunque también habría que considerar una tercera posibilidad, pues un cambio puede revertirse (Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO e IELSAC], 2020).

2.4.3 El contexto del cambio, medio interno y externo de la organización

El contexto es el medio en donde se generan los cambios, tanto el inmediato – dentro de la organización– como el más alejado –donde se inserta la organización–; ambos contextos, su historia y evolución, son percibidos e interpretados por la organización y de ahí que pueda encontrarse en dicha interpretación el porqué del cambio (Pettigrew, Starkey *et al.*, 2001; Pettigrew, Woodman *et al.*, 2001).

El análisis del contexto implica el estudio histórico de la organización y su medio, esto es, el pasado, presente y futuro de la organización (contexto inmediato) al mismo tiempo que el del sector en el que se desenvuelve (en este caso, el contexto de la educación superior), considerando el desarrollo paralelo temporal entre ambos. Se trata de identificar la interacción de diferentes factores del cambio, internos por las condiciones de la organización y externos por las presiones que el medio genera en ella, y evitar suponer causas lineales (Pettigrew, 1985, 1990). El conocer esta interacción es lo que puede orientar el conocimiento del origen del cambio.

El origen del cambio puede entenderse analizando tres asuntos: motivo, procedencia y arranque. Usualmente en las organizaciones universitarias el motivo o la necesidad de un cambio proviene de las fuerzas externas a ella (Nordvall, 1982), como presiones institucionales ya sea coercitivas, miméticas o normativas (isomorfismo) (DiMaggio y Powell, 1991), aunque también puede haber otras presiones como ajustes en los recursos (Thompson, 1967/2003) del contexto inmediato. La procedencia se

refiere al lugar desde donde se propicia el cambio, por un lado, puede ser incentivado desde las autoridades-administración (*top-bottom*) y, por otro, un impulso desde la base *bottom-up*, en este caso son los llamados adoptadores tempranos (Marshall, 2010), en cualquiera de las dos procedencias el liderazgo será un catalizador importante (Nordvall, 1982). El arranque diferencia entre lo planeado y lo improvisado. El primero, que también es llamado prescrito, tiene usualmente una procedencia *top-bottom* y es común que se aplique el mecanismo de seguimiento de indicadores (Van de Ven y Poole, 1995) para planearlo; el segundo, improvisado o accidental, es usualmente una respuesta rápida por la presión de fuerzas exógenas a la organización (Varela, 2005). En cualquier caso, deberá considerarse que además de la diferencia entre cambios planeados y reactivos, también hay cambios accidentales (Sporn, 2001).

2.5 Cierre del capítulo

La organización universitaria es un sistema abierto y complejo que analíticamente puede ser estudiado a través de tres elementos: objetivos, estructura y tecnología organizacional, bajo la consideración de que la forma de dichos elementos está influenciada tanto por la interacción de las presiones internas de la organización como por la asimilación o acomodación ante las presiones externas.

En este capítulo presenté referencias a casos de organizaciones universitarias privadas mexicanas sobre esos tres elementos con el propósito de bosquejar el contexto interno de dichas organizaciones tomando como base las descripciones teóricas clásicas de la organización y los sistemas de educación superior. En síntesis, los objetivos o misiones organizacionales en ellas integran nociones generales sobre la educación con el

fin de legitimar su labor; al mismo tiempo, los objetivos secundarios que dirigen el desarrollo organizacional están orientados, bajo una dinámica de mercado, hacia la atención de las necesidades de los consumidores. La estructura académica es jerárquica y replicativa en sus diferentes unidades administrativas y operativas; y, por su orientación a la docencia, aunque la estructura sigue el modelo de división disciplinar, se integran en las mismas la oferta de licenciatura y la de posgrado. La tecnología organizacional tiende a establecer directrices específicas de orientación al cliente en los procesos relacionados con la administración, la docencia y la atención a los estudiantes.

Ahora bien, con respecto al cambio en la organización universitaria presenté un apartado sobre el modelo contextual para su estudio siguiendo la propuesta de Pettigrew. Dicho modelo se compone por tres dimensiones para estudiar el cambio: contenido, forma y contexto. La primera dimensión, es una comparación temporal del estado en que se encuentran los elementos que cambian. La segunda dimensión se refiere al dinamismo del proceso otorgado por la agencia de los actores organizacionales y a las características del cambio. La tercera dimensión es la vinculación entre los niveles interno y externo de la organización, es decir, la interconexión entre el desarrollo de la organización y el desarrollo del contexto. El conjunto de las tres dimensiones proporciona una perspectiva integrada del cambio organizacional

Capítulo 3. La acreditación

La acreditación de las organizaciones de educación superior es el reconocimiento formal que hace un tercero de las cualidades de la organización o de los programas que oferta (De Vries, 2015). La acreditación otorga ventajas competitivas al conjuntar cierto respaldo estatal y un espíritu académico con prácticas empresariales en la gestión organizacional, por lo que se ha vuelto una práctica institucionalizada en la educación superior (Buendía Espinosa, 2011b, 2014b).

La acreditación es un mecanismo que orienta a las organizaciones para alcanzar objetivos de calidad a partir de parámetros e indicadores. Al seguir tales parámetros e indicadores las organizaciones se ven forzadas a tomar decisiones, definir el rumbo de los trabajos y producir cambios. En ese sentido, la acreditación y los procesos que desata constituyen instrumentos del cambio organizacional que alinea las estructuras y las actividades con los objetivos que se desean alcanzar. No solo representa un cambio en el sentido de mejoras relacionadas con la calidad académica y de los servicios, sino cambios organizacionales en lo académico, lo administrativo y lo comercial. En el caso de las instituciones de educación superior privadas (IESPri), el componente comercial es crucial, pues a través de las acreditaciones buscan valorizar la marca, atraer clientelas y mejorar su posición competitiva.

Presento en este capítulo una breve descripción del proceso de acreditación y sus tipos. Incluyo un análisis acerca del respaldo estatal a la acreditación a través de políticas públicas y coloco especial atención al caso mexicano respecto de la baja regulación estatal para las IESPri. Posteriormente, discuto sobre el espíritu académico

que la acreditación alude tener y cuestiono el traspaso de los criterios de valoración académicos de la organización educativa a los agentes de evaluación externa.

Una vez hecho esto, desarrollo dos ideas sobre el papel de la acreditación en la dinámica de mercado de la educación superior. En primer lugar, su función como intermediario en la comunicación entre el oferente y el consumidor, es decir, entre las instituciones de educación superior (IES) y los *stakeholders*²¹; y, en segundo lugar, el impulso que da para la incorporación de prácticas empresariales en las IES, tales como la formalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad, la profesionalización de los colaboradores y la orientación al cliente.

Finalizo el capítulo con una descripción del contexto de la acreditación en la educación superior del sector privado y en el conjunto de las de orientación religiosa, que enmarca el proceso de cambio en los dos casos de estudio en esta tesis.

3.1 Definición

La acreditación es la evaluación y reconocimiento de un tercero sobre la autovaloración de la organización en su conjunto o de alguno de sus programas. Se

²¹ Los *stakeholders* son en conjunto: autoridades nacionales, regionales y locales, otras IES, proveedores de recursos, agencias acreditadoras, representantes empresariales y del sector civil, comunidades locales, empleadores y padres de familia y la sociedad en general (Atria, 2012). He optado por usar dicho anglicismo pues permite evocar de forma rápida al conjunto de partes interesadas en la educación superior.

realiza en función de criterios de calidad preestablecidos por agentes expertos²². En esencia, este proceso implica la búsqueda de confianza entre los *stakeholders* (Blackmur, 2007), especialmente cuando hay dudas sobre los estándares educativos (Westerheijden, 2007).

Se realiza a través de un proceso planificado y sistematizado que incluye una autoevaluación y un autorreporte por parte de la organización examinada y la corroboración de ello por pares académicos externos que deriva en un dictamen público, ya sea de reconocimiento por el cumplimiento de los criterios o la señalización de los aspectos de mejora²³. Casi siempre la valoración es de tipo binario (sí o no se cumple con los criterios) como una forma eficiente de comunicación porque su simplicidad la hace entendible para diferentes públicos (Westerheijden, 2007).

La acreditación puede centrarse en diferentes aspectos organizacionales: los procesos y estructuras académico-administrativas, las políticas de mejoramiento, la dinámica de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento estudiantil y perfiles de formación, los productos de investigación o la vinculación con la sociedad (Dias Sobrinho, 2007). La distinción básica está en el enfoque de evaluación, ya sea con base en las misiones organizacionales o en estándares profesionales (Westerheijden, 2007), los cuales se

²² Esta definición es compartida a nivel internacional por organismos rectores o impulsores de los procesos de acreditación como *Akkreditierungs Zertifizierungs und Qualitätssicherungs Institut* (ACQUIN, 2020), la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES, 2004), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO e IESALC, 2020) o Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad y Centro Interuniversitario de Desarrollo (IAC-CINDA, 2019a, 2019b).

²³ Este proceso de acreditación es el mismo en diferentes partes del mundo, lo cual puede consultarse en los documentos de ACQUIN (2020), Caillón (2012), Pires y Lemaitre (2008), RIACES, (2004), UNESCO e IESALC (2020), Van Vught y Westerheijden (1994), Vlăsceanu *et al.* (2007).

aparejan con los dos procesos de acreditación de interés en esta tesis, institucional y de programas.

La acreditación institucional tiene como propósito garantizar características globales de la organización que le permitan mantener a los programas académicos “a través de recursos financieros y humanos, infraestructura, políticas o prácticas de gestión efectiva” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO e IESALC], 2020, p. 46) a la vez que busca robustecer el aseguramiento interno de los procesos de mejora continua (Zapata y Tejeda, 2009a); por lo que se enfoca en diferentes áreas interconectadas: académica, administrativa, estructural y de equipamiento, financiera-presupuestal y de vinculación con la sociedad (Stukalina, 2018), sin considerar la calidad de los programas que en ella se imparten (Vlăsceanu *et al.*, 2007). La acreditación institucional tiene como parámetro para su proceso evaluativo la declaratoria que la misma organización universitaria realiza de su filosofía organizacional (misión y objetivos), es decir, la organización que será acreditada establece el eje de evaluación, lo cual permite ejecutar diferentes tipos de evaluaciones para las varias clases organizaciones de educación terciaria (UNESCO e IESALC, 2020).

La acreditación de programas académicos tiene como propósito asegurar que “el plan de estudios conducirá a una credencial significativa y relevante” (UNESCO e

IESALC, 2020, p. 46)²⁴; aunque se centra en contrastar criterios umbrales en lugar de establecer procesos de mejora de la oferta (Stensaker y Harvey, 2006), porque la diversidad de oferta requeriría un alto grado de especificidad que dista mucho de lograrse (De Vries, 2015). Este tipo de acreditación implica, de manera estándar, la evaluación de tres elementos: 1) políticas referidas a diferentes actores y procesos dentro del programa: aseguramiento de la calidad, admisión, contratación, permanencia, seguimiento y de comunicación de las mismas políticas; 2) elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: calidad de los docentes, tutorías, apoyo y recursos de aprendizaje, espacios para la vinculación teórica-práctica, biblioteca y redes informáticas; 3) resultados del aprendizaje y de la formación: empleabilidad y evaluación de los empleadores a los egresados (Dias Sobrinho, 2008). La acreditación de programas tiene como parámetros los criterios establecidos por expertos en el campo de estudio del programa en cuestión (UNESCO e IESALC, 2020).

El siguiente apartado incluye el desarrollo de tres subtemas en el marco de la tradicional triada clarkiana de las fuerzas de coordinación de los sistemas de educación superior, esto es, la estatal, la académica y el mercado, con el propósito de entender la institucionalización de la acreditación en la educación superior y el papel que guarda en la producción del cambio organizacional.

²⁴ En algunos casos, la acreditación de programas evalúa el peso relativo a la movilidad estudiantil (Schwarz y Westerheijden, 2004).

3.2 El respaldo del Estado

El Estado tiene un papel fundamental en el establecimiento de políticas sobre la educación superior (Eaton, 2015; Szabo, 2014; Talebzadeh Nobarian y Abdi, 2007; Van der Broek *et al.*, 2019) y, por ello, es un regulador indirecto de las instituciones educativas (UNESCO e IESALC, 2020; Van Vught, 2008). Dicho papel estatal o responsabilidad pública implica el objetivo de eficiencia, calidad y transparencia de las organizaciones educativas y de la misma educación superior (Chevaillier, 2004; Van Vught, 2008); la necesidad de racionalizar los recursos y eficientar la asignación de recursos económicos (Lemaitre, 2016); y, la obligación de intervenir ante las fallas del mercado en la educación superior (Blackmur, 2007; Ferlie *et al.*, 2008; Teixeira *et al.*, 2004) y en los mercados internos de las instituciones educativas (Jongbloed, 2004).

Esta postura tomó impulso por la internacionalización de las economías (Alcántara Santuario y Da Rocha Silva, 2006) y desde 1980 se realizaron reformas con políticas modernizadoras que incorporaron la nueva gestión pública a las IES (Broucker *et al.*, 2015; Lueg y Graf, 2022; Moreno Arellano, 2017; Olivier Téllez, 2006). En América Latina el impulso se dio, por un lado, por el cambio del estado benefactor al estado empresarial hacia la autogestión administrativa y financiera de las organizaciones educativas (Mollis, 2003; Ojeda Ramírez, 2013; CINDA, 1992); y por otro, por los señalamientos a favor por parte de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Aboites Aguilar, 2003; Ojeda Ramírez, 2013).

De esta manera, la dinámica de mercado se incorporó a la educación bajo el supuesto de que el mercado es el mecanismo más eficiente para satisfacer las necesidades educativas de la población de manera análoga a otras necesidades (Dill, 1997; Lueg y Graf, 2022; Rodríguez Lagunas y Leyva Piña, 2010; Whitley y Gläser, 2014). Se trata de aspectos como la inversión en capital humano (Shultz, 1961); la privatización de los servicios educativos; la mercantilización de la oferta; la integración de aspectos de competitividad; la rendición de cuentas, a través de diversos indicadores, por ejemplo, los de productividad; la evaluación, acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos, y su consecuente creación de órganos reguladores públicos y privados; subcontratación de privados para realizar tareas complementarias a las funciones académicas; alianzas entre la universidad, la industria y el sector público; y, la incorporación de empleadores en la vida académica (Aboites Aguilar, 2003). El supuesto fue que la dinámica de mercado en las organizaciones universitarias produciría una mayor productividad, eficiencia, innovación y adaptabilidad (Brunner, 2006), al integrar el *New Public Management* o nueva gestión pública.

La nueva gestión pública es “un enfoque de gestión centrado en el desempeño institucional, de modo de elevar la capacidad para competir en el mercado y adaptarse a las exigencias del nuevo entorno, a través de una enérgica reconfiguración interna de las universidades” (Brunner y Uribe, 2007, p. 130), donde se reemplaza la regulación pública-estatal por prácticas empresariales. Con las prácticas empresariales se introdujeron a las organizaciones educativas diversos asuntos, como *managerialism* (gestión centrada en el desempeño), *accountability* (rendición de cuentas) y *answerability* (auditoría), orientación al consumidor, centralidad de la relación calidad-

costo y establecimiento de procesos de aseguramiento de la calidad, aspectos nodales del cambio organizacional producido por el paradigma de la nueva gestión pública.

En este sentido, las políticas de evaluación y acreditación son coincidentes y complementarias a dichas políticas modernizadoras (Schwarz y Westerheijden, 2004), porque son procesos de rendición de cuentas a través de la valoración de un tercero, impulsan mecanismos de mejora continua e incentivan a las IES a redirigir su oferta y demás actividades hacia las necesidades del mercado.

En México, la política del aseguramiento de la calidad se formalizó a finales de los años ochenta al situar la evaluación como un componente central de la modernización de las IES, y durante más de cuatro décadas ha estado mayormente dirigida hacia el sector público²⁵. En este contexto, también la acreditación fue incluida en el análisis y la discusión que llevaron a cabo órganos importantes en el desarrollo de políticas educativas como la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES (1993), por ser la segunda etapa de la evaluación dentro de las políticas públicas; se buscó diferenciarla de la evaluación y otorgarle un significado específico en términos de la certificación por un tercero y por ende el prestigio, de forma similar al modelo de acreditación estadounidense; “los distintos comités [posibilitados para otorgarla] enfatizaron que su función era contribuir a la mejora a través de recomendaciones, en vez de emitir juicios

²⁵ Para las universidades públicas significó un nuevo modelo de intervencionismo estatal que ligaba las políticas de evaluación con paquetes de estímulos y recompensas, recursos de asignación competitiva (Acosta Silva, 2009; Álvarez Mendiola y González Rubí, 1998; González Altamirano *et al.*, 2013); que dio inicio con el Programa para la Modernización de la Educación Superior (1989-1994) y la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), en 1989, por parte de la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) (Lemaitre y Mena, 2012; Rubio Oca, 2006).

sobre el cumplimiento de estándares”; sin embargo, no se desarrolló exitosamente (De Vries, 2007, p. 16).

A pesar del largo periodo de trabajo en torno a la evaluación y la acreditación, no existe propiamente un sistema nacional integrado de aseguramiento de la calidad ni una instancia que reúna los organismos evaluadores o acreditadores, sino que estos actúan según el tipo de acreditación que ofrecen, institucional o de programas, y por el sector al que atienden, público o privado (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018b; Morales Ibarra, 2013). Cabe resaltar que la Comisión de Coordinación de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior (COCOES) fue reactivada en 2018. Esta Comisión había sido instalada en 2011 para consolidar el Sistema Nacional de Evaluación²⁶, Acreditación y Certificación (SNEAC) que debía articular a los diferentes organismos evaluadores y acreditadores (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018a, 2018b; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019), sin embargo, no tuvo éxito y no buscó atender en conjunto a los sectores público y privado.

En el marco de la escasa regulación gubernamental (De Vries y Álvarez Mendiola, 2005; Álvarez Mendiola, 2011; De Garay Sánchez, 2013) una parte del sector privado, a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), desarrolló la acreditación institucional hace más de 30 años (López

²⁶ Los varios esfuerzos y traspies en México por implementar políticas de aseguramiento de la calidad (o por lo menos de evaluación) han sido documentados por diversos autores: Acosta Silva (2009), Álvarez Mendiola y De Vries (2002), ANUIES (2000, 2018b), Buendía Espinosa (2011c, 2013, 2014a, 2019b), Cruz López y Cruz López (2008), Hernández Yáñez (2011), Kent Serna (2005, 2009b), Lora Cam y Recéndez Guerrero (2009), Moreno Arellano (2017), Rodríguez Gómez (2002, 2004), Rubio Oca (2006), Trigo Tavera y Valle Gómez Tagle (2012).

Portillo, 2017); el proceso tomó relevancia ante las debilidades del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)²⁷, por los cuestionamientos por ser el único recurso de regulación gubernamental sobre sector privado y la languidez del proceso que permitió la apertura de una gran cantidad de IESPri 90 con calidad cuestionable. Acerca de ser un único recurso de regulación gubernamental se pueden identificar cuatro problemas: i) se centra en la evaluación de la veracidad de información proporcionada inicialmente por algún emprendedor u organización la cual se convierte en el parámetro de evaluación, ii) puede tramitarse directamente en la SEP, con autoridades educativas estatales o con universidades públicas, sin que el rechazo en una de estas instancias impida que se busque en otra (Cuevas, 2011), iii) la oferta en una IESPri puede combinar, al mismo tiempo, programas con RVOE y sin él con la única condición de hacer mención de ello en toda su publicidad y documentación situación que no siempre sucede (De Garay Sánchez, 2013) y iv) no hay un seguimiento del cumplimiento de estándares, aun cuando las visitas de seguimiento sí sean contempladas como proceso de este recurso. Al respecto, la Subsecretaría de Educación Superior anunció en varios momentos que la acreditación podría ser un requisito para el otorgamiento del RVOE pero no quedó vinculado (De Vries, 2007); asimismo, en 2007 se buscó homologar las normas entre autoridades educativas federales y estatales, en 2010 se puso en marcha el Programa de Fomento a la Calidad en las Instituciones Particulares para actualizar el sistema de RVOE y se logró imponer sanciones al incumplimiento de las normas a

²⁷ El RVOE es una política de licenciamiento, la actualización en 2017 implicó la abrogación del Acuerdo 279 manteniendo las bases del Acuerdo 243. FIMPES participó en las tres modificaciones sobre el RVOE de las IES particulares: en 1998 con el Acuerdo 243 que trata de asuntos generales, en 2000 con el Acuerdo 279 referente a la simplificación administrativa.

través de inspecciones ordinarias y extraordinarias, con lo que se generó una revocación del registro a 1,497 programas entre 2007 y 2009 (Álvarez Mendiola, 2011; Miranda 2006), pero no ha habido una nueva revisión de tal alcance.

Dicha acreditación institucional poco a poco ganó un lugar relevante, aunque no indispensable, en las políticas públicas sobre educación superior. En el Acuerdo 171117 que sustituyó al Acuerdo 279 (SEP, 2017a) la acreditación se vinculó con el Programa de Mejoramiento Institucional (ANUIES, 2018b; De Garay Sánchez y Navarro Meza, 2019; Díez Uriarte, 2018; SEP, 2018b); también fue aceptada como requisito en el Reconocimiento de Gestión Institucional y Excelencia establecidos en la Ley General de Educación Superior (2021); fue reconocida la FIMPES como instancia externa de acreditación (SEP, 2017a, 2018c), otorgando legitimidad a la autorregulación del sector.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) también fueron reconocidos como una instancia externa de acreditación institucional en 2018, mismo año en que publicaron un marco para ejecutar procesos de acreditación institucional, por lo que son aún pocas las IES que han participado en este proceso. De forma previa, los CIEES realizaban la evaluación para la incorporación de IES a la ANUIES (2017b) para el sector público y privado, que puede considerarse un antecedente a la acreditación institucional que ahora puede otorgar.

En cuanto a la acreditación de programas, actualmente también los CIEES otorgan ese reconocimiento para IES de ambos sectores; aunque fue una responsabilidad que fue autoasignada a los organismos acreditadores de reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES, 2013); aunque el proceso no tuvo

un correcto fundamento legal (Aboites Aguilar, 2003). De Vries (2007) señala que la creación de COPAES como organismo no gubernamental se debió a la rápida expansión de la oferta en el sector privado, y que en algún momento se tenía la intención de que esta acreditación se ligara al otorgamiento del RVOE para resolver la falta de estándares educativos, pero la débil regulación en este sector y la necesidad que cubría de atender a la demanda que no podía incorporarse a las instituciones del sector público se contrapuso a dicha medida. Además, no hay agencias acreditadoras para la gran diversidad de oferta educativa que se ha abierto en México (Flores Zepeda, 2017); es así que, la participación en uno u otro organismo acreditador se mantiene de forma discrecional.

Para los programas de posgrado no existen procesos de acreditación en México, como en otros países, pero ser incluido en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) puede considerarse análogo. El PNPC estuvo dirigido a la clasificación de programas de investigación y, en menor medida, “profesionalizantes”. Cabe señalar que en los últimos años el PNPC fue desmantelado (Patiño Salceda y Alcántara Santuario, 2020).

Que las IESPri participen en procesos de acreditación sin una presión legal o algún tipo de incentivo podría explicarse a partir de considerar que legitimidad es la coherencia entre las acciones de una organización y las reglas del sistema al que pertenece (Morales Montes, 2013), que, en este caso, al incluir elementos de calidad cercanos a lógicas empresariales, se adaptan a los estilos organizacionales de las IES privadas. También existe la posibilidad de que, más allá de un tema de adhesión a las regulaciones estatales, las universidades privadas busquen generar ventajas competitivas

por medio de dichas acciones como un factor diferenciador en el mercado (Buendía Espinosa, 2011b).

3.3 El espíritu académico

Entre los dos tipos de acreditación, la de instituciones y la de programas, esta última es la que tiene un espíritu académico más evidente, pues los agentes acreditadores son explícitamente miembros de una profesión académica o especialidad, de colegios académicos y de asociaciones profesionales (Del Castillo Alemán, 2006; Dias Sobrinho, 2007) y son quienes manifiestan “las expectativas disciplinarias, profesionales o sociales” (Lemaitre y Mena, 2012, p. 30). Además, los criterios que suelen emplearse para las evaluaciones de programas expresan los valores académicos ideales de las profesiones.

Las agencias acreditadoras adquieren legitimidad académica pues conforman grupos o redes con organizaciones de educación terciaria, organismos internacionales y otras agencias acreditadoras, a través de los cuales se autorreconocen como agentes académicamente válidos (Kent Serna, 2011) que son aceptados como intermediarios expertos porque forman parte del mismo campo organizacional (Rindova *et al.*, 2005). La legitimidad se incrementa, además, al ser reconocidos por el estado (Brennan y Shah, 2000).

Debe observarse, sin embargo, que las agencias acreditadoras consensan los criterios de evaluación con representantes de las industrias y las empresas (Blackmur, 2007; Brunner, 2006; Gornitzka y Stensaker, 2014; Jongbloed, 2004; Rauhvargers, 2004); y ello pone en duda el valor académico de los criterios de evaluación por incluir

valores mercadológicos (Brennan y Shah, 2000)²⁸. De Vries (2015) advertía, además, que las agencias acreditadoras se estaban convirtiendo en una fuerza más (entre las tres clarkianas: estado, mercado y academia), al establecer los criterios de calidad para las IES y gozar de un alto prestigio en el campo de la educación superior sin estar claramente reguladas o tender a convertirse en un servicio comercial.

Aun con dichas contradicciones, internacionalmente existen dos documentos que expresan el consenso aludido, el *Guidelines of Good Practice (GGP)* de la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE, 2021)* y los *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (EGS-EHEA)* de la Comunidad Europea (EHEA, 2020; Westerheijden, 2007). Estos documentos guían la forma de garantizar la calidad en las IES (Stensaker *et al.*, 2010) y son fundamento de otros de carácter específico y regional, por ejemplo, el Modelo del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad del Centro Interuniversitario de Desarrollo (IAC-CINDA, s. f.), el *Guidelines for Institutional Accreditation Procedures de Akkreditierungs Zertifizierungs und Qualitätssicherungs Institut (ACQUIN, 2020)* o el Manual de Procedimientos del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el Mercado Común del Sur (Sistema ARCU-SUR, 2020). En el caso de México, las diferentes versiones de los manuales para la acreditación de FIMPES (2021), de CIEES (2018a, 2018b) y de COPAES (2015)

²⁸ Al respecto, se podría discutir la propuesta de Del Castillo Alemán (2004) quien explicaba que según el programa disciplinar del cual se trate, la acreditación tendrá mayor vinculación con la academia, con el mercado o con el estado. La autora señaló que los programas de ciencias exactas y las humanidades estarán más ligados a grupos académicos, mientras que los profesionalizantes como las ingenierías se vincularán al mercado y otros programas, como la administración pública o medicina, lo estarán al Estado por ser su principal empleador.

incluyen los mismos criterios que los manuales señalados, a partir de los cuales, teóricamente, se establecen mecanismos de mejora.

Pero ¿hay cambios académicos por la participación en procesos de acreditación?

Los estudios evidencian que tanto administradores como docentes universitarios perciben que la formalización y sistematización de participar en procesos de acreditación se vincula con actualizaciones curriculares. Del Castillo Alemán (2004) reporta que en el caso de una IESPri el proceso de acreditación generó la actualización en los planes de estudio por la posibilidad de rectificar faltantes o fallas que la evaluación interna no había podido realizar. También Quintero Félix *et al.* (2010) señalan que hubo cambios en el currículo y planes de estudio de una universidad pública estatal mexicana derivados de los procesos de acreditación de programas ante COPAES. Asimismo, Llanio Martínez *et al.* (2011) indican, de manera muy general, que programas de licenciatura, maestría y doctorado en algunas universidades cubanas tuvieron cambios en el currículo por los procesos de evaluación. De la misma manera, Guido Guido y Herrero Uribe (2012) concluyen que la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en las cuatro universidades que estudiaron ha implicado la revisión de la oferta académica y un “ponerse al día” en cuanto a la pertinencia de sus planes de estudio. La literatura aquí reportada tiene un enfoque organizacional, semejante al de esta tesis, desde donde se puede concluir que la referencia común en los resultados antes expuestos es que la acreditación provee un contexto favorecedor para el cambio curricular.

3.4 La acreditación en la dinámica de mercado

La acreditación tiene dos funciones en la dinámica del mercado, la primera es la participación de un tercero que da fe de las características deseables de una IES y las comunica a los *stakeholders*. Es un tercero contra la información asimétrica e imperfecta, cuestión que incide en el prestigio de las IES. La segunda es el impulso a la incorporación de prácticas empresariales, que van desde la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad hasta la orientación al consumidor.

3.4.1 Un tercero contra la información asimétrica e imperfecta

El principal propósito de la acreditación es la provisión de información a los diferentes *stakeholders* de la educación superior acerca de las instituciones y los programas que estas ofertan; surge por la necesidad de disminuir la asimetría e imperfección de información entre ellos, ya que la educación es un bien basado en la experiencia donde el consumidor no sabe lo que adquiere hasta que lo experimenta (Clark, 1991; Teixeira *et al.*, 2004; Rindova *et al.*, 2005) e incluso la expectativa y la experiencia dependen del *stakeholder* que haga la valoración; es ahí, donde la participación de un tercero otorga elementos de confianza para el consumo del bien.

La asimetría en la información se refiere a la disparidad entre la información que posee el oferente y el consumidor (Perrow, 1961); y la imperfección se trata de la relatividad con que cada actor educativo *participa* en la educación superior, es decir, el resultado de su expectativa y su vivencia. De esta manera, la información con la que se cuenta, asimétrica e imperfecta, dependerá de la posición que tengan los actores, ya sea directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, empleadores o cualquier otro

interesado. Los directivos y docentes poseen información especializada sobre la educación superior y las diferentes disciplinas que se ofertan (Dill y Soo, 2004; Teixeira *et al.*, 2004), en cambio, los estudiantes o los padres de familia, y quizá hasta los empleadores, carecen de dichos conocimientos disciplinarios especializados (Westerheijden *et al.*, 2007).

La acreditación busca resolver la asimetría e imperfección de información mediante la comunicación de comparaciones con criterios de evaluación homogéneos y verificables (Fernández y Bernasconi, 2012; Westerheijden *et al.*, 2007); es decir, comunica los resultados de una evaluación *dura* de las características de las IES y programas (Schwarz y Westerheijden, 2004; Stensaker y Harvey, 2006). Esto se traduce en confianza, aunque se trate de comunicación discrecional, pues el único resultado que se hace público es la obtención de una evaluación positiva mientras que una negativa se resguarde celosamente (Morales Ibarra, 2013); y dicho resultado es solo una valoración total de la institución educativa o del programa, es decir, no se desglosan los rubros evaluados para cubrir los intereses de algún *stakeholder* en particular (Dill y Soo, 2004; Gregorutti y Bon Pereira, 2013), por lo que podría entenderse como un sistema clasificatorio de tipo jerárquico de las instituciones y los programas que ofertan (Aboites Aguilar, 2012).

Al problema de la discrecionalidad se suma el de la información sobre la acreditación, escasamente conocida en el medio de la educación superior, y más fuera de él, principalmente porque no existen sistemas de información robustos y, además, porque la poca información que existe es incompleta, confusa, tardía e incluso inasequible para algunos actores (Buendía Espinosa, 2012; Guido Guido y Herrero

Uribe, 2012; Torre y Zapata, 2012). Aun así, en ese escenario hay autores que afirman que la publicación de las acreditaciones genera beneficios para los diferentes actores: en el caso de estudiantes y familias potencia una elección informada (RIACES, 2004; Rodríguez Gómez, 2004), como lo han demostrado algunos estudios (Chmielecka y Dąbrowski, 2004; Šebková, 2004; Rauhvargers, 2004; Van Damme, 2004); para estudiantes y docentes se posibilita la movilidad, bajo la premisa de que se cumplen con estándares educativos o niveles disciplinarios preestablecidos (Dias Sobrinho, 2007; Šebková, 2004); y, en el caso de los empleadores, les proporciona indicios de que las instituciones y programas corresponden con las expectativas del grupo disciplinario y profesional, como lo han demostrado estudios en diferentes países (Amaral y Rosa, 2004; Šebková, 2004; Rauhvargers, 2004; Schwarz y Westerheijden, 2004).

Una solución tangencial, para potenciar el alcance de la comunicación del resultado de la acreditación ha sido integrarlo en los *rankings* que tienen mayor alcance entre los *stakeholders*. Sin entrar a discutir acerca de estos mecanismos jerarquizadores²⁹, lo que interesa para esta tesis es señalar que a través de ellos los programas e instituciones se inscriben en el mercado de las reputaciones, lo que implica la competencia por prestigio (Brunner, 2006; Brunner y Uribe, 2007). Así, la comunicación de un resultado positivo en los procesos de aseguramiento de la calidad como la acreditación tiene efectos en el estatus de la IES (Brennan y Shah, 2000).

²⁹ Recomiendo consultar los textos de Alcántara Santuario y Da Rocha Silva (2006), Fernández y Bernasconi (2012), Márquez Jiménez (2010) o Stensaker *et al.* (2018) quienes discuten estos mecanismos diferenciación donde se jerarquizan a las IES y sus programas, y en los que se evidencia la segmentación entre ellas; con el propósito, como asegura Massy (2004) de formalizar la comunicación de la reputación o el prestigio de boca en boca, aunque sea a través de un sustituto tosco de los criterios de calidad de la educación antes utilizados.

El prestigio es el mayor nivel positivo de la reputación organizacional. La reputación se define como el reflejo subjetivo entre los *stakeholders* -internos y externos- de las diversas acciones que realiza una institución para crear una imagen externa (Rindova *et al.*, 2005; Šulentić *et al.*, 2017; Van Vught, 2008) y se refuerza a través de los validadores externos (Perrow, 1961; Rindova *et al.*, 2005); es decir, la reputación es la imagen de las características de las organizaciones desde la perspectiva de los interesados respaldada por la validación de actores externos. Además el prestigio tiene como característica la perpetuación, es decir, “el prestigio engendra más prestigio: una vez que el prestigio ha sido definido por ciertos valores, se toman decisiones para emular esos valores” (Campbell *et al.*, 2019, p. 720).

El prestigio es una medida de deseabilidad, integrada tanto por aspectos racionales como por emocionales sobre las IES (Lafuente-Ruiz-de-Sabando *et al.*, 2018). ¿Sobre qué elementos se realiza dicha racionalización o se tienen emociones?, algunos son: la infraestructura, es decir, instalaciones y equipamientos (Breault y Callejo-Pérez, 2012; Brewer *et al.*, 2001; Perrow, 1961); las características académicas, del profesorado, de los programas de formación, del desarrollo de investigación y de las publicaciones, así como la posibilidad del intercambio o movilidad (Abbot, 1974; Breault y Callejo Pérez, 2012; Brewer *et al.*, 2001; Campbell *et al.*, 2019; Clark, 1991; Huisman, 2007; Rindova *et al.*, 2005; Van Vught, 2008); las actividades extraacadémicas, deportivas o culturales; y, las auto adscripciones de las IES sobre la responsabilidad social, el vínculo con el mercado laboral y la integración con el medio ambiente. Campbell *et al.* (2019) proponen dos elementos más: la selectividad de estudiantes y costo de la nómina del cuerpo académico. De Vries (2013, 2015) sugiere

que en el caso de la educación superior en México parecería estar vinculado, además, con el precio de la educación y el posible ingreso económico laboral de los egresados; pues está ligada al prestigio y al mercado de imágenes aunque no sean elementos que regulen el sistema sino la comercialización. La mayoría de los elementos enlistados son evaluados durante las acreditaciones.

3.4.2 Incorporación de prácticas empresariales a las IES

Un segundo papel de la acreditación en la dinámica de mercado de la educación superior es el impulso que da para la incorporación de prácticas empresariales a las IES que han servido para la autorregulación organizacional y mejoramiento académico (Dias Sobrinho, 2007; RIACES, 2004; Salas Durazo, 2013; Zapata y Tejeda, 2009a), especialmente la formalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad, la profesionalización del capital humano y la orientación al consumidor, siendo todas características de la gestión estratégica y de los cuales hay evidencia en diversos estudios.

La formalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad se refiere a la inclusión de dichos mecanismos en los planes de desarrollo institucional, así como a la generación de normativas o políticas institucionales al respecto (Brennan y Shah, 2000; RIACES, 2004; Zapata y Tejeda, 2009a). Los mecanismos de aseguramiento de la calidad son sistemas de información, monitoreo y evaluación institucional (Díaz Unzueta *et al.*, 2013) y su diseño e inclusión en los documentos de planeación institucional de las IES es uno de los cambios estrechamente vinculados a la participación en los procesos de acreditación más extendidos entre las IES.

Algunos autores han reportado la integración de sistemas internacionales de gestión de calidad a las IES, como las normas ISO -*Internacional Organization for Standardization*- (Iturbe Vargas, 2013; Rosa *et al.*, 2006; Quintero Félix *et al.*, 2010). Otros, el monitoreo continuo de los planes de desarrollo institucional mediante información de cada unidad operativa y la obtenida a través de encuestas, tanto a colaboradores internos: docentes, investigadoras y estudiantes como de externos, casi siempre egresados y, en ocasiones, empleadores (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Llanio Martínez *et al.*, 2011; Mínguez Vallejos y Díaz Manrubia, 2020; Torre y Zapata, 2012).

Los resultados de dichas evaluaciones, además de transparentar el desempeño organizacional, contribuyen la gestión estratégica convirtiéndose en parte esencial para la toma de decisiones durante la planeación y gestión de recursos, y en consecuencia del cambio organizacional. Diversos estudios han reportado, en este sentido, el uso de dicha información en la planeación estratégica (Mínguez Vallejos y Díaz Manrubia, 2020), en la proyección y manejo de presupuesto (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Vizcaíno Figueroa y Martínez Pedregal, 2014) y, específicamente, la gestión del presupuesto para la mejora de recursos físicos e infraestructura tanto de bibliotecas y laboratorios especializados como para la adquisición y actualización de recursos tecnológicos, tales como equipo de cómputo, material multimedia, *software* especializado e inclusión de red de internet en las aulas (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Salas Durazo, 2013). De ahí que sean las autoridades las que perciban mayores beneficios al formalizarlos e instalarlos, a diferencia de la percepción de la comunidad en general, por ejemplo los

estudiantes, que pocas veces confirman estar enterados de las evaluaciones (Torre y Zapata, 2012).

Asimismo, los resultados de dichos sistemas se utilizan en la gestión académico-administrativa, tanto en la gestión de los planes y programas como en la gestión de asuntos relacionados con docentes y estudiantes. En el caso de los primeros, se han reportado principalmente el monitoreo y programación de las actualizaciones curriculares (Bañuelos González *et al.*, 2013; Buendía Espinosa, 2012; Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Torre y Zapata, 2012), tal como señalé en el cuestionamiento sobre el espíritu académico de la acreditación. En cuanto a los docentes, el cambio se ha dado en la gestión de los procesos de capacitación y formación pedagógica de docentes (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012) y la gestión de los expedientes individuales sobre su desempeño, cualificaciones y evaluaciones lo que busca disminuir la discrecionalidad en los procesos de selección y contratación al utilizar datos previamente recabados y sistematizados (Salas Durazo, 2013; Torre y Zapata, 2012). Finalmente, en el caso de los estudiantes, los sistemas informáticos han impactado en la mejora de los procesos de inscripción y del seguimiento de sus trayectorias específicas (Buendía Espinosa, 2012; Guido Guido y Herrero Uribe, 2012).

Otra práctica empresarial que se integra a las IES, en el contexto de la acreditación, es la profesionalización del capital humano. Se trata del desarrollo de competencias y habilidades específicas necesarias para el desempeño efectivo de cada labor en el ámbito académico; para ello, las IES ofrecen cursos o talleres dirigidos a administrativos y académicos. El crecimiento profesional llega a transformarse en un elemento constituyente de la identidad institucional (Sporn, 2001), aunque también hay

oferta dirigida exclusivamente para dicho propósito, generar o fortalecer la identidad organizacional, que en cualquier caso, potencia el éxito de cualquier iniciativa de la gestión estratégica, pues genera un clima de innovación, productividad y adaptabilidad (Massy, 2004; Sporn, 2001) hacia la competitividad, productividad y eficiencia del uso de recursos (Brunner, 2006; Egidio Gálvez y Haug, 2006; Ferlie *et al.*, 2008).

El último mecanismo empresarial que es de interés en esta tesis es la orientación al mercado, es decir, adecuación de la tecnología organizacional hacia las demandas y necesidades de los consumidores que centralmente son los estudiantes, pero también al resto de *stakeholders*³⁰. La posibilidad de la adecuación de la tecnología organizacional está dada por la tecnología *foolishness* (Cohen *et al.*, 1972/2011), caracterizada porque los procesos en la organización universitaria no están estandarizados y, en su lugar, se realizan adaptaciones según las necesidades o problemas en curso, como se verá en los siguientes párrafos donde expongo los resultados de diversos estudios organizacionales sobre el cambio respecto a los procesos de evaluación y acreditación para atender necesidades de los estudiantes, los académicos y los egresados.

La evidencia de cambios organizacionales en atención a las necesidades del estudiante incluye cambios en la flexibilidad en la estructura del currículo, la adecuación de contenidos, la reorientación en el proceso de enseñanza y la evaluación.

³⁰ Para discutir sobre la orientación al mercado de las organizaciones educativas recomiendo consultar los textos de Rivera-Camino y Molero Ayala (2010) y Sui y Wilson (1998) donde proponen dos modelos interesantes para medir la orientación al mercado de organizaciones educativas, universitaria y *college* respectivamente.

De la flexibilidad en la estructura del currículo se han reportado: cambios al sistema de créditos (Salas Durazo, 2013, Zapata Vásquez *et al.*, 2013), la incorporación de materias optativas (Buendía Espinosa, 2012; Zapata Vásquez *et al.*, 2013) y el diseño de cursos semestre a semestre según las necesidades observadas en los estudiantes (Torre y Zapata, 2012).

Acerca de la adecuación de contenidos, se trata de la incorporación de conocimientos no disciplinares, como el emprendedurismo (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, [OECD], 2019), la adquisición de un segundo idioma (Buendía Espinosa, 2012; OECD, 2019), la incorporación de competencias “blandas” como la comprensión de lectura, la expresión oral y escrita, y el conocimiento matemático general (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Zapata Vásquez *et al.*, 2013).

En cuanto a la reorientación del proceso de enseñanza es común la referencia al cambio en los modelos educativos que se orientan hacia el aprendizaje significativo (Buendía Espinosa, 2012, Díaz Unzueta *et al.*, 2013; Iturbe Vargas, 2013), así como la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) con aulas interactivas, *software* de simulación especializado y herramientas de apoyo en línea (Buendía Espinosa, 2012; Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Iturbe Vargas, 2013; Salas Durazo, 2013; Torre y Zapata, 2012).

Al respecto de la evaluación de los estudiantes, los cambios se expresan en acciones específicas. Se ha reportado el cambio de enfoque: de una evaluación centrada en contenidos hacia una centrada en aprendizajes (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012). También adecuaciones por incorporación de evaluaciones externas como como los

exámenes del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Quintero Félix *et al.*, 2010). Estas adecuaciones implican también otros cambios, pues los resultados de la nueva forma de evaluación deriva en la identificación temprana de estudiantes con problemas académicos y, por ello, se generan acciones específicas como la conformación de grupos reducidos (Torre y Zapata, 2012); programas remediales o compensatorios como tutorías académicas por profesores, coordinadores o por pares estudiantes (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Salas Durazo, 2013); prácticas de orientación y asesoría psicológica (Buendía Espinosa, 2012; Salas Durazo, 2013), así como asistencia y prevención médica (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012). En algunos casos implicó, incluso, la creación de nuevas unidades orientadas a la atención de diferentes necesidades estudiantiles o el cambio en la dinámica de las existentes (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012). Sin embargo, también se ha señalado, por un lado, que esos servicios dejan de operar cuando finalizan los procesos de acreditación (Mazo Sandoval y Mexia Angulo, 2013); y por otro, que hay dudas de que estos programas remediales sean significativos para el aprendizaje o la adquisición de habilidades necesarias para el ámbito laboral (UNESCO e IESALC, 2020).

Sobre la atención de las necesidades de los académicos, el énfasis está puesto en el seguimiento a profesores y los cambios se ejecutan por dos vías: la capacitación y la evaluación. Aunque debe considerarse que esas acciones han sido tradicionalmente empleadas en las universidades, los estudios empíricos reportan que han aumentado o se han formalizado alrededor de los procesos de aseguramiento de la calidad como la acreditación. La capacitación docente está enfocada principalmente en temas de didáctica y uso de TIC; y aunque algunas universidades reportan que hay formación

disciplinaria, aunque en el mayor de los casos se trata de grados de licenciatura o posgrados en educación y no del área disciplinar de cada docente (Buendía Espinosa, 2012; Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Mazo Sandoval y Mexia Angulo, 2013; OECD, 2019; Torre y Zapata, 2012). Por su parte, la evaluación ha integrado diferentes fuentes: la autoevaluación, la de coordinadores académicos, la de pares docentes y la de estudiantes (Díaz Unzueta *et al.*, 2013; Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Salas Durazo, 2013).

Respecto de la atención a necesidades de los egresados de la licenciatura se ha modificado la oferta para extender el periodo de su permanencia y se han establecido convenios con empresas para garantizar su inserción ámbito laboral. En el primer caso, se trata de la articulación entre la licenciatura y el posgrado, a través de modificaciones en el diseño curricular hacia programas integrales (Buendía Espinosa, 2012; Guido Guido y Herrero Uribe, 2012). En el segundo caso, la ampliación de convenios para que los estudiantes ingresen en algunas empresas bajo distintas modalidades, desde el servicio social y prácticas profesionales, hasta el empleo de nuevos egresados (Buendía Espinosa, 2012; Mazo Sandoval y Mexia Angulo, 2013); esto queda apalancado con la generación de observatorios de las necesidades del entorno laboral por los que se crean nuevos programas o se rediseñan los que había (Guido Guido y Herrero Uribe, 2012; Ramos Quiñones *et al.*, 2013; Zapata Vásquez *et al.*, 2013).

3.5 La acreditación en el sector privado de educación superior en México

La participación en procesos de acreditación del sector privado mexicano es heterogénea. El sector privado de la educación superior mexicana está conformado por

1,724 organizaciones que atienden a poco más un tercio de la matrícula en 2,273 sedes³¹ (ANUIES, 2018a). Las organizaciones del sector se han diversificado por presiones al sistema educativo: la masificación de la educación superior, la internacionalización de capitales y la incorporación de las tecnologías de la información; situación permitida, además, por las pocas barreras económicas y jurídicas que existen en el sector³² (De Garay Sánchez y Sánchez, 2009; Álvarez Mendiola, 2011). La diversidad se observa en el sector del mercado al que atienden según costos, el grado de consolidación académica, la integración de redes, la orientación religiosa o empresarial y la participación en procesos de acreditación³³.

En esta tesis son de interés las IESPri situadas en las categorías más altas de las clasificaciones según el grado de consolidación académica y el sector del mercado que atienden porque son las que participan en mayor medida y de forma constante en procesos de acreditación y, al parecer, la estrategia y sus resultados se convierten en “parámetros” que emulan las que buscan alcanzar el estatus de las primeras, es decir, las características de las IESPri de alto perfil son elementos deseables para las que tienen un bajo o medio reconocimiento. Siguiendo a De Garay Sánchez (2011), puede suponerse que dicho grupo cuenta con aceptación social (prestigio) a partir de esfuerzos organizacionales dirigidos a tratar temas sobre la calidad, entre otros. Por su parte,

³¹ El número de sedes difiere entre las diferentes fuentes de información oficiales de la educación superior privada, esta nota es una corroboración y testimonio de lo señalado por diferentes autores como Mendoza Rojas (2018).

³² Algunos estudios en la última década sobre dichos asuntos son: Álvarez Mendiola (2011), Buendía Espinosa (2016), De Garay Sánchez (2015, 2017), Kent Serna (2009, 2011), Miller y De Garay Sánchez (2015), Muñoz Izquierdo y Silva Laya (2013) y Ortega Guerrero y Casillas Alvarado (2014).

³³ Díez Uriarte (2017) recopila más de una decena de propuestas para clasificarlas atendiendo a las características aquí señaladas.

Álvarez Mendiola (2011) asegura que la búsqueda constante de la mejora y el profesionalismo de este tipo de organizaciones puede ser coincidente con los fines lucrativos que tienen.

Las IESPri de alto perfil son las consolidadas académicamente que están dirigidas a los sectores económicos más altos del país, es decir, una diferenciación por el tipo de demanda. La consolidación académica implica que las IESPri cuentan con una amplia oferta educativa en más de dos áreas de conocimiento de las ocho reconocidas en México, tanto en licenciatura como posgrado, desarrollan investigación, tienen personal académico con prestigio en su área disciplinar y personal administrativo profesionalizado, además, infraestructura adecuada (Acosta Silva, 2005; Cuevas, 2011; Kent Serna, 2011; Silas Casillas, 2005).

La diferenciación por el tipo de demanda a la que atienden tiene que ver con las cuotas que pagan los estudiantes, en tal caso, en el nivel más alto se sitúan las IESPri en las que el pago mensual es de por lo menos \$16,000.00, considerando que el gasto en educación en México es del 30% del ingreso mensual y el promedio de ingreso mensual del decil X es de \$55,583.33 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018a, 2018b); al respecto cabe señalar la dificultad de establecer el monto preciso de las cuotas, porque no solo se trata del pago periódico, colegiatura, que hace un estudiante por semana, por mes, meses o por año, sino que se deben incluir otros gastos como inscripción, anual o semestral; seguros, médicos o de orfandad; credencial, obtención, renovación o reposición; exámenes extraordinarios; y, cuotas extraordinarias,

que pueden o no ser consideradas en el reporte del pago que solicitan al estudiante; y que, además, puede modificarse por becas o promociones en pagos³⁴.

Bajo la combinación de las dos variables señaladas, las IESPri consolidadas académicamente y dirigidas a los sectores mexicanos de mayor ingreso son: el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Anáhuac (UA), la Universidad de Monterrey (UDEM), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad La Salle (ULSA), la Universidad Panamericana (UP). En México, dichas IESPri consolidadas académicamente fueron fundadas antes de 1970 (Acosta Silva, 2005) y Silas Casillas (2005) señala que la apertura de estas IESPri puede explicarse bajo la noción tradicional Olas I y II de Levy de “universidades religiosas privadas católicas” y de “universidades privadas seculares de élite”, aunque el autor hace la precisión de que en México dichas olas se superpusieron.

En este grupo algunas IES han optado por la expansión a través de campus en diferentes partes del territorio nacional o la conformación de redes o sistemas con otras IES, el propósito es traspasar la reputación, la legitimidad y el prestigio académico y social a través del uso de la misma marca y del seguimiento o copia de prácticas organizacionales, aunque no significa que todas las sedes compartan en su totalidad las prácticas académicas. La expansión puede ser en la misma colonia, en el mismo estado o

³⁴ La propuesta en esta tesis pretende ser un aporte al estudio del costo de la educación superior, aunque no tenga una base teórica económica fuerte el método para comparar costos fue sistemático, consultando como primera fuente la información de las Guías universitarias de *Reader's Digest* México, en segundo lugar, las tablas de costos de Grupo Nacional Provincial (GNP) y finalmente, con información de las páginas web de las instituciones de interés.

en todo el país. En el primer caso de expansión se trata de la apertura de planteles en lugares cercanos a la sede madre que usualmente permite la redistribución de la oferta en diferentes edificios formando una especie de “ciudad universitaria”, que para fines de acreditación por FIMPES es considerada como una sede. La segunda forma es la apertura de campus replicativos en imagen y oferta en diferentes ciudades o estados. La tercera forma de expansión es la compra-adquisición de otras IESPri que pueden adoptar el nombre de la compradora o mantener el propio generando un grupo con dos marcas³⁵. Cabe señalar que, en México, las IESPri combinan cualquiera de las tres opciones señaladas³⁶.

Aún con tal diversidad, el 95% de estas IESPri de alto perfil cuentan con acreditación institucional (FIMPES, s. f.) y el 92% de sus programas de licenciatura tienen alguna acreditación (ANUIES, 2019a, COPAES, 2019), y por el tamaño de la demanda a la que atienden ello equivale a poco más del 40% de la matrícula privada en programas acreditados en promedio de los últimos ocho años (ANUIES, 2019a; DGESEU, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

³⁵ Kent (2009a) nombra a este proceso como la “oleada de derivaciones (*spin offs*) de universidades ya reconocidas o afianzadas.

³⁶ El caso del Sistema Tec de Monterrey es un buen ejemplo de la expansión territorial y del traspaso de las cualidades de una marca a las IES que la comparten. El sistema integra dos marcas de IES dirigidas a distintos segmentos de mercado, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESM) con 26 sedes en 20 estados para el segmento alto y la Universidad Tec Milenio con 19 sedes en el mismo número de estados para segmentos de mercado medianos y bajos. Los ITESM replican los modelos organizacionales, todos los campus cuentan con acreditación institucional, pero no todos participan en el mismo modo en procesos de acreditación y no lo hacen en la misma media. Solo los campus de Ciudad de México, de Estado de México, de Monterrey, de Michoacán y de San Luis Potosí (5 de 26) tienen un poco más del 50% de programas acreditados; mientras los campus de Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Sonora y Zacatecas ni siquiera tienen un programa acreditado. En Álvarez Mendiola y Urrego Cedillo (2019) se puede consultar un análisis de la forma en que los grupos corporativos replican o no los procesos de acreditación en sus distintas sedes.

En el resto del sector son pocas las IESPri que cuentan con acreditación institucional, solo 291 de 1,921, sin embargo, las primeras atienden a una mayor cantidad de matrícula, tanto que uno de cada tres estudiantes está inscrito en una de estas IESPri acreditadas que no pertenecen a las de alto perfil. Rodríguez Gómez (2017) ya había señalado esta situación, que en pocas IES acreditadas se atiende a más de la mitad de la matrícula escolar total, en programas de licenciatura y posgrado en las modalidades convencional y no escolarizada.

3.5.1 Conjunto de IESPri religiosas

Los procesos de expansión y seguimiento o copia de prácticas organizacionales también se observan en el conjunto de las IESPri religiosas. A los nuevos establecimientos les fue traspasada la legitimidad, la reputación y el prestigio académico y social de la institución “madre”, al mismo tiempo que se aprovechó la reputación social e influencia política y empresarial de las órdenes religiosas para obtener terrenos donados por el gobierno y recursos financieros aportados por empresarios (Kent Serna, 2005, 2009a; Zapiola y Llambías, 2007).

En México las IESPri religiosas que forman parte de un grupo con diferentes marcas y grados de consolidación son la Red de Universidades Anáhuac que integra a ocho sedes con el nombre de Universidad Anáhuac y a dos institutos: el Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas y el Instituto de Estudios Superiores para Familia Juan Pablo II; el Sistema de Universitario Jesuita que integra a cinco sedes de la Universidad Iberoamericana con tres institutos, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk y el Tecnológico

Universitario del Valle de Chalco. Las IESPri religiosas que integran en un grupo varios campus con el mismo nombre y diferente grado de consolidación son la Universidad del Valle de Atemajac, la Universidad La Salle, la Universidad Marista, la Universidad Montemorelos, la Universidad Panamericana y la Universidad Vasco de Quiroga. El resto son 51 IESPri religiosas de un solo establecimiento y de ellas 27 ofrecen solo uno o dos programas de nivel licenciatura relativos a teología o filosofía³⁷. Los grupos difieren, también, en cuanto a la gestión académica entre sus integrantes, por ejemplo, en el Sistema Universitario Jesuita cada unidad maneja sus programas de forma independiente; en cambio el grupo de Universidades La Salle, en específico un subgrupo de seis planteles comparten la gestión académica e incluso legal de su oferta.

Sin embargo, en el total del grupo de IESPri religiosas se repite la práctica de que las de alto nivel participen continuamente en procesos de acreditación institucional y de programas y en ellas se concentre la mayor parte de la matrícula del grupo. Casi el 90% de las IES de alto perfil cuentan con una acreditación institucional y del resto más de la mitad cuenta con dicha acreditación (FIMPES, s. f.), y ello equivale a que 84% de la

³⁷ Estas 27 organizaciones, al ofertar uno o dos programas de un área académica no pueden participar en procesos de acreditación, además, su matrícula es tan baja que no pueden ser consideradas universidades. A continuación enlisto las 27 organizaciones y entre paréntesis el total de matrícula en 2018: Instituto Salesiano de Estudios Superiores (3), Centro de Estudios Superiores Fray Antonio de Gante (5), Instituto Teológico de Estudios Superiores de Alto desarrollo (6), Centro de Estudios Fray Andrés de Urdaneta (10), Instituto Oviedo (11), Centro de Estudios de los Valores Humanos (20), Instituto Superior Salesiano (27) Centro de Occidente para el Estudio de los Valores Humanos (31), Instituto Superior de Filosofía Santo Tomas de Aquino (31), Seminario de Saltillo (32), San Felipe de Jesús (38), Instituto de Comunicación y Filosofía, A.C. (42), Estudios Universitarios Tarso (45), Instituto Superior de Filosofía (45), Centro Interamericano de Estudios Superiores Evangelii Nuntiandi (47), Instituto Mexicano de Valores, S. C. (48), Instituto Laurens, A.C. (50), Universidad Teológica de Chiapas Juan Pablo II (51), Instituto Sapientia (62), Instituto de Ciencias Teológicas y Filosóficas Gabriel Méndez Plancarte (65), Seminario Diocesano de Tijuana (74) y Universidad Hebreaica (86), Instituto Superior Fides et Ratio (106), Instituto Superior de Catequética (140), Instituto de la Arquidiócesis de Monterrey (161), Instituto Palafoxiano de Estudios Superiores (164), Universidad Pontificia de México (217).

matrícula inscrita en una IESPri de orientación religiosa con acreditación institucional. En términos de acreditación de programas, 382 de ellos en las IESPri religiosas están acreditados por COPAES y 59 por los CIEES (algunos tienen ambas), lo que equivale al 57% de matrícula en programas acreditados.

La réplica de las estrategias señaladas anteriormente puede explicarse como un mecanismo de supervivencia de las organizaciones (Meyer y Rowan, 1977/1999). Específicamente, respecto a la estrategia de acreditación, aparecen de manera conjunta la racionalidad limitada de la organización (Barba, 2013) y la respuesta a las presiones normativas, coercitivas o miméticas que generan isomorfismo entre las organizaciones pares de su grupo (DiMaggio y Powell, 1991); y se convierte en un espacio que permite pensar en el cambio organizacional (Graf, 2013; Salas Durazo, 2013). Es así que, en el marco de la participación en procesos de acreditación, Salas Durazo (2013) propone que se abre un espacio que permite pensar en el cambio organizacional pues hay un aprendizaje durante el proceso que se evidencia en los procesos de autoevaluación y la implementación de acciones de mejora continua en los criterios que fueron objeto de evaluación.

3.6 Cierre del capítulo

En el contexto de mercado de la educación superior la acreditación puede actuar como una fuerza externa que incide en el cambio organizacional de las IESPri porque, de manera fractal, replica las presiones: gubernamental, académica y de mercado de dicho contexto a las organizaciones educativas.

En este capítulo argumenté sobre el respaldo del estado, en específico, del mexicano para los procesos de acreditación de manera diferenciada entre el sector público y el sector privado. También discutí sobre el componente académico de los criterios con que se evalúan a las instituciones y los programas, el cual es posible por la intervención de profesores, profesionistas e instituciones educativas, otorgando legitimidad académica al proceso. Además expliqué las ventajas de mercado que la acreditación otorga a las organizaciones respecto a la interacción con el consumidor; argumenté, por un lado, sobre el efecto que tiene la acreditación en la disminución de la asimetría e imperfección de la información que sucede entre los consumidores y las IES por las características experienciales del bien adquirido, esto es, de la educación, y, por otro lado, sobre el impulso a la incorporación de prácticas empresariales en las IES para la concentración en atender las necesidades del consumidor. Ello permite incrementar el prestigio de las IES entre los consumidores y aumentar o mantener su legitimidad por lo que obtener acreditaciones se convierte en un aliciente para las organizaciones universitarias.

Además, reporté diversos resultados de investigaciones sobre el cambio organizacional en universidades públicas y privadas en torno a los procesos de acreditación, esto es, de forma previa o posterior a la evaluación; cambios principalmente en la tecnología organizacional como la orientación de la oferta, la capacitación y evaluación de los docentes o el acompañamiento a estudiantes. De manera específica resaltan los casos en los que se incorporan mecanismos empresariales como la planeación estratégica (que, además, es coincidente con el *New Public Management*) dirigidos a la mejora organizacional, como sistemas de control y

evaluación o la profesionalización de colaboradores, derivados, también, de la participación en procesos de acreditación.

Capítulo 4. Caso Universidad La Salle

El propósito de este capítulo es presentar una descripción analítica del cambio en la Universidad La Salle Ciudad de México (ULSA CDMX) en el contexto de la acreditación. Es un capítulo extenso porque la ULSA CDMX incluyó en la planeación institucional de 2008 objetivos en los que explícitamente estipuló cambios en diversos elementos de su tecnología organizacional, esto es, en cuestiones administrativas y académicas, alineados con los criterios de agencias acreditadoras nacionales e internacionales, con el propósito de mantener una acreditación previa u obtener una nueva.

Inicio este capítulo con información general de la universidad y de los procesos de acreditación en los que participó, incluida la planeación institucional y la racionalidad que sus colaboradores le atribuyen, con la finalidad de presentar el contexto interno de la organización universitaria. Después, estudio la gestión académico-administrativa, la oferta, los estudiantes, los docentes y la investigación, que son las categorías de análisis correspondientes a la dimensión de contenido en el modelo analítico del cambio y que dan forma a los siguientes apartados. En ellos, realizo la comparación entre el antes y el después del cambio en cada uno de los observables que componen dichas categorías³⁸, a la vez que discuto la dinámica del cambio. Cierro con una reflexión general sobre los cambios.

³⁸ En el capítulo 1 incluyo una tabla que integra cada categoría de análisis y sus observables.

4.1 La ULSA CDMX, datos generales y participación en procesos de acreditación

La ULSA CDMX es una institución de educación superior privada (IESPri) de orientación religiosa laical³⁹ inspirada por la identidad lasallista⁴⁰ (González Álvarez, 2017a; Vargas Aguilar, 2013). Bajo un modelo educativo sociocognitivo tiene una oferta diversificada de 32 programas de licenciatura y 47 de posgrado, en el ciclo 2017-18⁴¹.

Fue fundada en el Distrito Federal, ahora Ciudad de México (CDMX), como asociación civil el 20 de junio de 1962 (ULSA, 2010), por lo que forma parte de la primera ola de expansión nacional junto con otras 12 instituciones privadas en CDMX, Guadalajara y Monterrey (Acosta Silva, 2005). Actualmente tiene cinco sedes en la ciudad, la unidad principal y una sede secundaria en la alcaldía Cuauhtémoc⁴², las demás sedes secundarias están en las alcaldías Álvaro Obregón, Miguel Hidalgo y Tlalpan (ULSA, 2010).

La ULSA CDMX pertenece a diferentes redes de instituciones religiosas y lasallistas nacionales e internacionales⁴³. En México, en 2013, junto con las ULSA de Cancún, Cuernavaca, Morelia, Nezahualcóyotl y Pachuca conformó el Sistema Educativo de las Universidades La Salle (SEULSA) que las unifica en su ideario, misión

³⁹ El ejercicio religioso laical es desempeño de actividades religiosas (ministerios), en este caso la educación, por parte de personas seculares o laicas (Conferencia del Episcopado Mexicano, 2012).

⁴⁰ Los valores lasallistas son: fe, fraternidad y servicio (ULSA, 2011).

⁴¹ La oferta sigue creciendo, actualmente en 2021, oferta 36 licenciaturas y 62 posgrados, e incluye dos maestrías en modalidad virtual, únicos programas en dicha modalidad en la universidad (ULSA, 2021).

⁴² Este es un caso de expansión en la misma colonia.

⁴³ Forma parte de la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC, 2012) y de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC, s. f.). Además pertenece a la Red de Universidades La Salle (REDULSA), al Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (IHEC), a la Asociación Internacional de Universidades La Salle (AIUL), a la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL) y al Distrito Antillas México Sur (Estrada Alvarado, 2016; Gómez Ramírez y Vázquez Espinoza de los Monteros, 2015).

y modelo educativo (SEULSA, 2013). La ULSA CDMX es la universidad de origen y las otras cinco, las asociadas⁴⁴ (SEULSA, 2013, 2019). La creación de este sistema busca que todas las universidades integrantes se rijan con el mismo ordenamiento jurídico y los beneficios del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) concedido por Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial el 29 de mayo de ese 1987 (DOF, 1987; ULSA, 2010)⁴⁵, esto es, la posibilidad de elaborar sus propios planes y programas de estudios, previa aprobación y autorización de la Secretaría de Educación Pública. En el ideario de dicho sistema se establece que SEULSA actuará como un sistema educativo unificado, coordinado y articulado que comparte objetivos mientras preserva la identidad de cada unidad (González Álvarez, 2015; RP, comunicación personal).

También, la ULSA CDMX es miembro fundador de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) desde 1982 junto con otras 11 IES (Rocha Pedrajo, 2010; ULSA, 2010). Es integrante la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1996, en donde, además, forma parte del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (CUPRIA) (ANUIES, 2010b; Vargas Aguilar, 2013). Es, asimismo, miembro de diversas asociaciones profesionales de enseñanza de administración,

⁴⁴ El Estatuto del SEULSA (2013) estipula que pueden adherirse más universidades a este sistema, es decir, no es exclusivo de las mexicanas del Distrito Antillas México Sur.

⁴⁵ Desde su constitución y hasta 1987 contaba con un régimen jurídico de incorporación de estudios a la Universidad Nacional Autónoma de México (ULSA, 2010; Vargas Aguilar, 2013), y al recibir por decreto presidencial el RVOE se convirtió en la 14va y última IESPri en recibirlo.

arquitectura, contaduría, diseño gráfico, ingeniería psicología y tecnologías de la información⁴⁶.

4.1.1 La acreditación en la ULSA

La ULSA CDMX cuenta con la acreditación institucional de FIMPES que ha obtenido periódicamente desde 1996 (FIMPES, 2019; ULSA, 2010). En sus planes institucionales señala que busca obtener, además, la acreditación de la *Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges* (SACS) y así dar seguimiento a una autoevaluación que hizo en 2013 cuando apenas alcanzaba el 55% de los criterios evaluables (González Álvarez, 2013, 2018; RP comunicación personal). Se trata, entonces, de una planeación *top bottom* del cambio organizacional (Heyden *et al.*, 2016) a partir de la definición de objetivos institucionales dirigidos específicamente para, en este caso, obtener acreditaciones que, de suyo, implican cambios organizacionales; tiene, además, características de verticalidad en la toma de decisiones y, al estar incluida en la planeación estratégica, implica la asignación de recursos para llevarla a cabo.

También cuenta con la acreditación del 100% de los programas de licenciatura evaluables por parte de los organismos acreditadores del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y de los Comités Interinstitucionales para la

⁴⁶ Pertenece a la Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Psicología de América Latina (AFEIPAL, 2020), la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana (ASINEA, s. f.), la Asociación Mexicana de Escuelas Diseño Gráfico (encuadre, s. f.), la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA, 2013), la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI, 2015) y la Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de Información (ANIEI, s. f.).

Evaluación de la Educación Superior⁴⁷ (CIEES, s. f.; COPAES, 2020; ULSA 2019). En la planeación institucional se propone la continuidad de reacreditaciones por los organismos de COPAES, así como la obtención, de forma complementaria, del reconocimiento de CIEES para los mismos programas.

Además, tres programas de la oferta de posgrado estuvieron inscritos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)⁴⁸ que, aunque no es propiamente una acreditación, implica una evaluación que confiere alguna clasificación de calidad. Respecto a los planes para mantener el registro o acreditar los programas de posgrado, la oferta se ha agrupado en tres conjuntos, en el primero se incluyen los programas que ya están en el PNPC y se planea mantener el registro; el segundo conjunto incluye programas de posgrado para los que se buscará la acreditación por CIEES, pues se ha identificado que no tienen el enfoque requerido por CONACYT, pero sí cumplen con los criterios de los Comités; finalmente, el tercer conjunto son programas para los que no se contempla la evaluación externa (RP, comunicación personal). Esta categorización indica la redistribución de recursos según las necesidades que la organización ha evaluado de sus actividades.

Por el valor que otorga una evaluación externa, la acreditación institucional y de programas fue considerada como parte de las soluciones para resarcir la pérdida de matrícula ocasionada por la fuerte competencia derivada de la entrada de instituciones corporativas y de menor costo al mercado de la educación superior que, en la coyuntura

⁴⁷ La diferencia se debe a la existencia o no de organismos acreditadores para algunos programas, como el de Actuaría.

⁴⁸ Ahora Sistema Nacional de Posgrados (SNP)

de la crisis económica nacional, ofrecían una oportunidad más acorde con los ingresos de las familias mexicanas. La siguiente cita expone dicha consideración.

...nos creíamos una universidad que podría mantener su estatus *ad infinitum* con nuestro modelo educativo, nuestro modelo pedagógico, nuestra oferta y el nombre de las carreras, simplemente. ¿Cuál fue la crisis? La crisis fue la competencia, la época, Fanny, cuando la UVM, la Tecnológica y otras universidades un poco más de la periferia, la Insurgentes, la Ecatepec, empezaron. Después de los periodos de crisis cíclicas económicas, que impedían a las familias mandar a sus hijos a escuelas particulares, empieza cierta estabilización social y el ingreso [de las familias] podría dar para esto. Pero empezamos a quedar fuera de competencia porque [...] el segmento de universidades corporativas empezó a generar colegiaturas mucho más abajo que nosotros, con un potencial de mercadotecnia muy fuerte; nosotros nunca habíamos usado mercadotecnia, esto lo empezamos a usar hace cinco años. Yo no quiero decir que hayamos sido soberbios, sino que no tuvimos visión, [...] Entonces empezamos [...un] análisis de autocrítica [...] y dijimos “vamos a planear y evaluar”. [...] Tenemos elementos de evaluación y mejora que estamos monitoreando constantemente para evitar las crisis en humanamente posible (RP, comunicación personal).

Otra razón expresada en informes institucionales (González Álvarez, 2018) para la incorporación de los procesos de acreditación es la concepción de que entre la autoevaluación y la de un tercero externo se podrían identificar elementos de mejora y así fortalecer la oferta académica de licenciatura con las características de calidad, pertinencia y vanguardia, lo cual coincidía con dar continuidad a la noción “medir para mejorar” señalada por el rector Dr. Lucio Tazzer quien participó, por parte de la ULSA, como miembro fundador de la FIMPES, quien fue recordado por diversos colaboradores (OAVS, comunicación personal; RP, comunicación personal) como un líder visionario. El carácter visionario de este rector puede entenderse como parte de la *saga* de la ULSA, en el sentido que Clark (1972) da a las leyendas y símbolos de las organizaciones como

elementos aglutinadores; ideas que permiten racionalizar el compromiso de los individuos de forma permanente y con energía en una organización generando cierto drama e identidad cultural.

La aceptación de los procesos de acreditación y las actividades relacionadas con ella por parte de la comunidad de la ULSA CDMX es constantemente señalada en los reportes institucionales y es evidente en las opiniones de las autoridades y los colaboradores; y, aunque se reconoce cierta dificultad inicial, la valoración final es positiva. Los entrevistados indican que la participación es constante y continua por parte de los académicos, principalmente, los que realizan, además, tareas administrativas.

De forma específica, los entrevistados informan que la participación de los profesores tiene dos facetas, la de aceptación y la de renuencia; y refieren una participación poco integrada, es decir, donde los profesores cumplen con lo requerido, pero no se involucran más allá de lo necesario, como se evidencia en la siguiente cita.

[...] Sí, ha habido de todo porque hay maestros que son un poco renuentes y dicen bueno “¿qué buscas... que yo cumpla bien con el temario, que les dé lo que pasa allá en ingeniería o que satisfaga lo que quiere CACEI? [la acreditadora de programas correspondiente], entonces, se trata de plantearles que nos gustaría que se movieran entre los dos polos. Por una parte, sí es importante que cumplas con tus contenidos, que es una clase muy actual, muy enfocada en la práctica que se lleva en la industria, y por otra, pues que... nos lo pide que CACEI [...] (JLC, comunicación personal).

Dicha dicotomía puede vincularse con los cuestionamientos sobre la participación en procesos de acreditación que se pueden resumir en dos: el efecto del

cumplimiento de criterios de las acreditaciones en el proceso de formación, por un lado; y, por otro, los actores para los que es relevante la acreditación.

En el primer caso, la postura crítica indica que no hay dicho efecto, pues el cumplimiento de objetivos criterios o la generación de evidencias, se posiciona en primer lugar frente al proceso de formación de estudiantes; es decir, los esfuerzos se concentran en la acreditación y la educación pasa a segundo plano.

En el segundo caso, la cuestión es ¿a quiénes está dirigida la información de tener o no una acreditación?, los candidatos son varios, los mismos colaboradores de la universidad, otras instituciones, los interesados en temas educativos, los empleadores, los estudiantes o padres de familia, aunque los entrevistados expresan dudas de que sea de interés para todos ellos, como se lee en el siguiente fragmento.

[...] ya empezaba a ser muy común en las universidades públicas que estuvieran acreditados [los programas], supusimos también que en algún momento podría ser un elemento de mercadotecnia para decir: “ah nuestros programas están acreditados”. Francamente yo creo que no se logró porque para los padres y los alumnos como que no es un elemento que consideren, aunque se los digamos, no tiene mucho impacto para ellos; pero lo que sí vimos es que te revaloren en el gremio en ANFEI, que es la Asociación de Facultades de Ingeniería [... así que] convenía subirse a ese tren lo más pronto posible [...] (ORT, comunicación personal).

Como todo proceso organizacional, esta aceptación crítica, en este caso, de las acreditaciones invita a considerar que los cambios en ULSA CDMX puedan corresponder tanto a los procesos de acreditación tal y como lo establecía la normatividad institucional, o que correspondan a otros factores que en la dinámica interna o el medio externo interfieran en el desarrollo organizacional, incluso una mezcla

de ambas situaciones. Con dicha advertencia, pasemos a estudiar los cambios en la ULSA CDMX del 2008 al 2017.

4.2 Gestión académico-administrativa

Los cambios en la gestión académico-administrativa que son de interés en esta tesis son la implementación de mecanismos de mejora institucional, el desarrollo de sistemas de gestión y la profesionalización de colaboradores. Estos cambios, junto con otros del proceso de desarrollo organizacional, se incluyeron en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-18 (PDI10-18) de la ULSA. El diseño e implementación de dicho plan, en paralelo con la misión y visión de la universidad (Cuadro 4.1), es un ejemplo, nuevamente, de una lógica *top-bottom* a través de la planeación estratégica (Heyden *et al.*, 2017), pues los cambios son establecidos desde la autoridad y por medio de documentos institucionales que comunican las expectativas y la lógica del cambio; y en ellos es explícita la integración de metas para obtener la acreditación, así como la incorporación de criterios de las diferentes acreditadoras que determinan el cambio.

Además, este plan, que fue directriz del desarrollo organizacional durante ocho años, incluyó explícitamente las recomendaciones recibidas en la acreditación ante FIMPES dos años antes⁴⁹ en forma de programas transversales (en el Anexo 4a lo presento de forma extensa).

⁴⁹ En 2008 la ULSA generó los Programas Institucionales para Atender las Recomendaciones y Sugerencias Derivadas del Autoestudio (PIARSA) y se convirtieron en proyectos en el PDI10-18 (González Álvarez, 2012; Rocha Pedrajo, 2011).

Figura 4.1*Misión y visión de la ULSA CDMX*

Misión. “Un decidido compromiso con la vida completa de los estudiantes, conocimiento y genuino interés por la juventud, diversificación de las estrategias de atención al estudiante, conciencia de la trascendencia que tienen las acciones universitarias, visión de servicio y compromiso con la sociedad, a la luz de los valores y la Fe cristiana” (Estrada Alvarado, 2016, p. 14).

Visión. “[Ser] reconocida como una comunidad educativa incluyente que, fundamentada en su modelo de cultura integral y con una relación pedagógica de excelencia entre profesores y estudiantes, formar profesionales competentes con sensibilidad y responsabilidad social, a través de programas flexibles e innovadores con proyección local y global, con una administración eficaz y eficiente al servicio de la Comunidad” (Brand Barajas, 2017, p. 50).

Antes de describir los cambios, creo necesario señalar que en el largo periodo de aplicabilidad el PDI10-18 se tuvieron dos adecuaciones importantes, la primera por la integración del SEULSA en 2013 y la segunda por la preparación frente a la acreditación institucional en 2016. En el primer caso, se trató principalmente de cambios en el liderazgo de algunos proyectos y programas del PDI10-18 donde los resultados serían aplicables a todos los integrantes del SEULSA⁵⁰ (González Álvarez, 2013, 2017b). En el segundo caso, se adecuaron los planes relativos a la administración y operación, en específico los de los sistemas de gestión, para que generaran información y permitieran

⁵⁰ Así, la ULSA Cuernavaca se convirtió en líder del proyecto para desarrollar el Modelo Educativo, la ULSA Morelia en líder para desarrollar el Modelo Lasallista de investigación; la ULSA Nezahualcóyotl en líder del proyecto de Vinculación e intercambio; en conjunto, ULSA Cancún y ULSA Pachuca fueron en líderes del Sistema de gestión universitaria; y, ULSA CDMX se convirtió en líder de la oferta académica de todo el sistema, con el objetivo de definir, implementar y homologar las metodologías para el diseño, rediseño y traslado de la oferta académica con RVOE, de educación continua y en modalidades alternativas, siendo responsable de diseñar toda la oferta del SEULSA con algunas excepciones (solo el 5%) que requieren una perspectiva local como el caso de Hotelería en La Salle Cancún (RP, comunicación personal).

el acceso a ella a los evaluadores del proceso del 4to autoestudio para la acreditación ante FIMPES de la ULSA CDMX.

4.2.1 Mejora institucional

El mecanismo de mejora institucional en la ULSA CDMX es el Modelo La Salle de Mejora Continua (MLaSalleMC), en él se pueden observar diferentes coincidencias con los criterios de las acreditadoras porque explícitamente plantea tres objetivos principales: consolidar una cultura de autoevaluación y autorregulación, desarrollar un sistema de evaluación permanente y fortalecer el reconocimiento institucional con el objetivo de alcanzar la acreditación. Para alcanzarlo, el Modelo establece una metodología de carácter general que integra criterios de FIMPES, SACS, CIEES, organismos acreditadores de COPAES y del CONACyT, así como los resultados de las acreditaciones por las que ya había pasado la universidad (González Álvarez, 2013, 2018). En la ULSA CDMX este modelo fue determinante para emprender varias acciones que se corresponden con los cambios aquí analizados.

En el marco de la aplicación MLaSalleMC se establecieron siete acciones institucionales 1) aplicación del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) del CENEVAL a todos los estudiantes como requisito de egreso y consideración de los resultados para impacto curricular, 2) programa de mediano plazo para registrar los posgrados en el PNPC-CONACyT, 3) proyecto estratégico de evaluación transversal del currículo institucional, 4) acreditación institucional internacional con SACS, 5) seguimiento de egresados desde su trayectoria universitaria y enfoque de efectividad, 6) consolidación del claustro docente, considerando

indicadores de desarrollo, y 7) evaluación para el fortalecimiento de las Facultades y Escuelas (González Álvarez, 2018). Además, luego del autoestudio para la acreditación ante FIMPES 2017-18, se añadieron cuatro acciones más al MLaSalleMC: 1) demostrar el logro los perfiles de egreso de todos sus programas académicos, 2) aplicar el proceso de evaluación del impacto que la Dirección de Posgrado e Investigación está desarrollando en la evaluación de sus actividades de investigación, 3) atender los requisitos de grados requeridos para contar con profesores competentes y calificados para el logro de la misión institucional, y 4) evaluar periódicamente los programas de seguridad y salud y utilizar los resultados para la mejora continua (González Álvarez, 2018).

Dichas acciones se realizaron siguiendo diversos lineamientos institucionales, uno de ellos es el Proyecto Académico orientado por el Modelo Educativo (PA-ME) que es “un instrumento orientador de gestión institucional que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico” (Estrada Alvarado, 2016, p. 9) del Modelo Educativo ULSA⁵¹.

En tal caso, tanto el MLaSalleMC y el PA-ME son considerados mecanismos que se complementan entre sí, como estrategias institucionales, con objetivos definidos,

⁵¹ La versión inicial del ME-ULSA se desarrolló a partir del estudio de los contextos global, local e institucional de la misma universidad, de los estudios preliminares del PDI10-18, del resultado del Autoestudio 2008-2010, de un reporte presentado por la Dirección de Planeación Institucional sobre las recomendaciones y sugerencias de la FIMPES y de la revisión de modelos educativos de otras universidades como Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Intercontinental y la Universidad La Salle Bogotá; además, incorporó las aportaciones de las distintas mesas de reflexión, grupos de análisis y talleres con docentes, así como, consultas a directivos, expertos y colaboradores de las dependencias ULSA (González Álvarez, 2012; Vargas Aguilar, 2013). La ULSA Cuernavaca dio continuidad al avance que había realizado la ULSA CDMX al respecto.

recursos asignados y responsabilidades establecidas hacia la mejora institucional lo que da contexto a los cambios que presento en los siguientes apartados. Además es conveniente resaltar que en ambos se explicita el requisito de obtener acreditaciones y de emplear la información de la autoevaluación y de las recomendaciones recibidas en los procesos de acreditación previos, como respaldo de dichos cambios.

4.2.2 Sistemas de gestión

En la ULSA CDMX se efectuó una actualización del sistema de gestión. En el análisis que sigue, presento los elementos que integran al nuevo sistema, los actores involucrados en su desarrollo y las modificaciones que tuvo.

El Sistema de Gestión Universitaria (SGU) es una amplia herramienta tecnológica que automatiza y centraliza la gestión escolar administrativa y optimiza la evaluación y seguimiento del desarrollo institucional. Incluye diversas plataformas con acceso diferenciado para los administrativos, los responsables de áreas de servicios complementarios, los coordinadores académicos, los docentes y los estudiantes. El SGU está integrado por otros sistemas, el Sistema de Evaluación y Seguimiento del Desarrollo Institucional, el Sistema de Información Estratégica, el Sistema de Indicadores, el Sistema de Información Estadística y el Sistema de Encuesta Institucional.

El desarrollo del SGU, que inicialmente sería llevado por la ULSA CDMX cambió, primero por la integración del SEULSA en 2013 y, luego, por el proceso de acreditación institucional que tuvo la ULSA CDMX en 2016, en un ejercicio de adaptación del sistema interno de la organización frente a las presiones propias a dicho sistema y frente a las del contexto, como detallo a continuación.

En 2013, tanto la ULSA Pachuca como la ULSA Cancún lideraron el diseño del SGU. La ULSA Cuernavaca fue sede para pilotear algunas de sus etapas. Todas las integrantes del SEULSA se beneficiaron con la implementación del SGU en cada una de sus sedes (González Álvarez, 2012, 2017a; Rocha Pedrajo, 2010, 2011), porque inicialmente tenía como objeto el control y evaluación del del PDI10-18 de ULSA CDMX y con la integración del SEULSA en 2013 se extendió para, además, incluir la evaluación y seguimiento del Plan de desarrollo del SEULSA y de los planes de desarrollo de las diversas dependencias en cada sede. Para ajustarse a lo que la universidad debía presentar a los evaluadores de FIMPES, en 2016 los indicadores de los otros sistemas se modificaron y se incluyeron diversas baterías: la de indicadores generales, la de indicadores institucionales y la de indicadores de desarrollo.

El desarrollo de los sistemas señalados fue un proceso iterativo, como es usual en el desarrollo de soluciones tecnológicas, a través de la documentación de procesos, validaciones, pilotajes y pruebas funcionales. En cuanto a la dinámica de participación en el cambio, los involucrados refieren haber participado activamente compartiendo información que les fue requerida, aunque es notorio el desconocimiento de los procesos de liderazgo y generación del proyecto y de la participación de las universidades del SEULSA o las unidades tecnológicas encargadas de diseñarlo o los problemas enfrentados. En cambio, se enfocan en el uso que hicieron del nuevo sistema, señalando que, aunque inicialmente hubo dificultades en el manejo del sistema, luego del periodo de aprendizaje, tuvieron beneficios y ninguna desventaja.

4.2.3 Profesionalización de colaboradores

La profesionalización de los colaboradores en la ULSA CDMX se desarrolla a partir de una estrategia integral llamada Plan de Vida y Desarrollo de la Comunidad Universitaria⁵² (Carballo Riva Palacio, 2018; ULSA, 2011); que resulta en la conformación o fortalecimiento de la identidad institucional (identidad lasallista). Lo cual ha permitido el desarrollo de grandes proyectos en la universidad (RP, comunicación personal).

Dicho Plan tiene el propósito de fortalecer el ciclo de vida del colaborador a partir de su ingreso a la universidad, incluye programas de crecimiento personal, laboral y profesional, es decir, cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas o de servicio social que van más allá de la capacitación laboral⁵³ (Vargas Aguilar, 2013). Cualquier programa que se imparte a los colaboradores de la ULSA CDMX puede extenderse a otros miembros de la comunidad lasallista, esto impulsa el referente ideológico.

De forma específica, el desarrollo de la identidad institucional, inició con el Diplomado de Formación Lasallista (FORLA), en el que se promueve la identificación

⁵² Existen estrategias específicas para el colaborador en general, para el personal académico y para los estudiantes (Carballo Riva Palacio, 2018; ULSA, 2011).

⁵³ Algunos de los cursos son “Comenzamos” del Modelo de Bienvenida a colaboradores que incluye contratación, inducción y adaptación al puesto; los de mejora en el servicio, como “Calidad con calidez” del Programa de Calidad en el Servicio; los de fomento a la salud: el de “ImpULSAte a ejercitarte”; los de sensibilización: el de “Sé Solidario... Impúlsate a hacer algo por la Comunidad”; o el Taller “Impulsa tu Futuro” como preparación para los colaboradores que se encuentren próximos a jubilarse (González Álvarez, 2012, 2014, 2016; Rocha Pedrajo, 2011).

de los colaboradores, administradores, docentes y demás personal⁵⁴, como “Asociados para la misión lasallista”; los Asociados⁵⁵ son un conjunto específico y reconocido de miembros de la comunidad lasallista, esto es, hombres y mujeres, seculares, laicos o de religiones distintas a la cristiana, que se suman a la misión educativa de los hermanos lasallistas sin ser consagrados u ordenados. A la fecha toda la comunidad en la ULSA CDMX ya ha cursado dicho diplomado, aunque no es una cuestión obligatoria, ni está relacionada con la permanencia en la universidad.

Los colaboradores, en las entrevistas, expresaron ser actualmente lasallistas, aunque su formación académica haya sido en IES públicas o que su trayectoria profesional no haya estado ligada inicialmente a la academia sino al ámbito profesional o empresarial. En este sentido la identidad, como explica Tsuchiya (2017), es un elemento simbólico que forma parte de la imagen interna y externa de la organización, que se reproduce a través del sentido de pertenencia expresado en diferentes espacios en los que se desenvuelve el colaborador, ya sea profesional o personal.

Para dar continuidad a la consolidación de la identidad organizacional, todos los colaboradores reciben cursos de apropiación del Modelo educativo en los que se tratan de manera diferenciada según el tipo de colaborador temas como la conceptualización filosófica, pedagógica y sociocognitiva (González Álvarez, 2013, 2016). Además, para fortalecer la participación en el marco del MLaSalleMC, desde el 2015 se estableció el

⁵⁴ Esta línea de acción también está dirigida a los estudiantes y la repetiré, aunque con algunas modificaciones, en el espacio correspondiente a ellos.

⁵⁵ A la Asociación se le ha dado un mayor impulso a partir de los Capítulos generales 43 y 44 en el 2000 y 2007, respectivamente, y de la Asamblea del 2006 sobre la Misión Educativa Lasallista y la Asociación, porque ha disminuido la cantidad de Hermanos (La Salle Distrito Centroamérica Panamá, 2023).

Programa de Profesionalización de Colaboradores de La Salle para su capacitación en procesos de acreditación (González Álvarez, 2015, 2016, 2017b).

4.3 Oferta

Con el objetivo de mejorar el posicionamiento de la institución y proporcionar mayores beneficios para los estudiantes, egresados y la sociedad en general en diferentes documentos institucionales (PDI10-18, ME-ULSA, PA-ME y MlaSalleMC) se planearon cambios en la oferta académica a través de estrategias de ampliación, consolidación y flexibilidad que enfatizan la pertinencia, formación integral y calidad (González Álvarez, 2017b; Estrada Alvarado, 2016; Rocha Pedrajo, 2010; Vargas Aguilar, 2013), que si bien ya no explicitan acciones relativas a los procesos de acreditación sí se vinculan con los criterios que en ella se establecen (pertinencia, formación integral y calidad).

Las modificaciones contaron con información de diversas fuentes que permitían, por un lado, la identificación de las necesidades de formación y, por otro, la valoración de la pertinencia de los currículos (Vargas Aguilar, 2013). En consecuencia, se instauró a nivel institucional el Observatorio Permanente de la Oferta Educativa y su Entorno, y en cada unidad académica, varias figuras, Comités Técnicos de la Oferta, Consejos Académicos, Comités de Acreditación y Consejos Consultivos (González Álvarez, 2012, 2017a; Luna Salas, 2009; Rocha Pedrajo, 2011; ULSA, 2014; RP, comunicación personal). Además se recurrió al uso de estudios de opinión de empleadores y expertos (González Álvarez, 2015, 2018; RP, comunicación personal), así como estudios de mercado como históricos de matrícula o del mercado laboral, también, de seguimiento

de egresados en cuanto a su inserción (González Álvarez, 2013, 2017b; Luna Salas, 2009).

Además dejó de predeterminarse un periodo específico para la revisión de la oferta (que antes era quinquenal), por la implementación del MLaSalleMC que permitía revisiones y modificaciones según se identificaran necesidades internas de cada facultad o escuela y o externas identificadas por los integrantes de dichos Consejos; así como la atención a las recomendaciones de los organismos acreditadores de los programas (González Álvarez, 2017b).

Los cambios en la oferta implicaron una nueva estructura académica que veremos a continuación.

4.3.1 Estructura académica

La oferta académica y las unidades de apoyo se agrupan en la Vicerrectoría Académica. Esta se adecuó en 2009 y actualmente tiene 18 dependencias: tres direcciones, seis coordinaciones, un centro internacional, siete facultades y dos escuelas, una de nivel superior y una de nivel medio superior (ULSA, 2018). Son de interés las siete facultades, 1) Arquitectura, Diseño gráfico y Comunicación⁵⁶, 2) Derecho, 3) Humanidades y Ciencias Sociales, 4) Ingeniería, 5) Química, 6) Medicina y 7) Negocios; y la escuela de nivel superior que es una nueva unidad académica llamada Altos Estudios en Salud.

⁵⁶ Emplearé nombres cortos para las facultades (y en su momento, para las licenciaturas) a menos que el análisis requiera específicamente que las nombre tal cual está en la universidad.

En dichas unidades académicas se emprendieron cuatro cambios: i) modificación del nombre de una unidad, ii) agrupamiento de algunos programas (reorganización) en facultades y escuelas ya existentes, iii) promoción de escuelas a facultades, y iv) apertura de una nueva escuela.

El primer cambio se trató solo de un ajuste en el nombre la Escuela de Ciencias Administrativas que, en 2009, cambió a Escuela de Negocios, sin alguna otra modificación en los programas que la integraban (Luna Salas, 2009). Este cambio duró poco, pues luego sucedió la promoción de escuelas a facultades. El segundo cambio fue la integración de la Facultad de Filosofía, de la Escuela de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Ciencias Religiosas en 2009, que dio lugar a la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales (Luna Salas, 2009).

El tercer cambio, la promoción de escuelas a facultades, inició en 2008 con la migración de algunas especialidades y maestrías de la unidad que las gestionaba - Dirección de Investigación y Posgrado (DIP)- a las respectivas escuelas y facultades (Luna Salas, 2009; Rocha Pedrajo, 2011). De tal forma que en 2011 la DIP dejó de tener jurisdicción en todos menos uno de los programas de maestría, el de corte internacional, *Master international management* (MIEX)⁵⁷ y los doctorados (Rocha Pedrajo, 2010, 2011). Algunos de los motivos de esta integración fueron la disminución general de la matrícula, la necesidad de integrar la investigación a proyectos empresariales y la de diversificar el financiamiento (González Álvarez, 2015, 2018). Este cambio implicó el

⁵⁷ Este programa (MBA) es gestionado en consorcio con universidades de diferentes países (Luna Salas, 2009; Rocha Pedrajo, 2011; Vargas Aguilar, 2013; RP, comunicación personal).

cambio de adscripción del personal académico a las facultades (aunque no físicamente por las limitaciones de espacio) y el despido de personal de apoyo académico y administrativo (Gómez Ramírez y Vázquez Espinoza de los Monteros, 2015). Para dar apoyo a la transición de esos cambios se instaló el Consejo de Posgrado e Investigación, que promovió las mejores prácticas académicas para el buen desarrollo del posgrado y la investigación en la universidad (Rocha Pedrajo, 2011). El proceso tuvo algunos altibajos, puesto que, en determinados momentos, se duplicaron las figuras de director, por un lado, los directores de facultades y, por el otro, el director de la DIP. De esta manera los investigadores podían responder simultáneamente a ambos, lo que generaba una desorganización estructural. Este problema, no obstante, se corrigió en los siguientes años (JA, comunicación personal).

Finalmente, el cuarto cambio se rastrea desde 2013 cuando dio inició el análisis para abrir la nueva Escuela de Altos Estudios en Salud, en 2014 se aprobó el proyecto, en 2015 se nombró al director y se asignaron instalaciones; luego de un año de trabajo en el diseño curricular, en 2016, se envió a la Secretaría de Educación Pública y hasta el 2017 iniciaron dos de los programas de licenciatura que integran esta nueva escuela (González Álvarez, 2015, 2016, 2018), lo cual sugiere que es un cambio rápido. El plan indicaba que la nueva oferta se apoyara en las facultades de Medicina, Química e Ingeniería, con el propósito de que la ULSA fuera referente en la formación de profesionales de la salud a nivel nacional e internacional (González Álvarez, 2015), y así lo confirman los entrevistados, quienes mencionan la colaboración entre las distintas facultades en la oferta de cursos en estos nuevos programas.

En la nueva estructura, en el ciclo 2017-18, la oferta fue de 36 licenciaturas, 34 especialidades, 26 maestrías y tres doctorados, organizados en una escuela, siete facultades y una dirección académica⁵⁸. La oferta de casi 100 programas ha cambiado, con aperturas, cierres y rediseños que describiré en el siguiente apartado (en el Anexo 4b presento una tabla con los diferentes programas ofertados en la ULSA CDMX y la matrícula del ciclo 2017-18).

4.3.2 Pertinencia

Con el propósito de que la oferta fuera pertinente se realizaron cambios, aperturas y rediseños, incorporando la noción de trabajo interdisciplinario, promoviendo la continuidad entre niveles formativos y modificando la dirección hacia la atención a las necesidades de la sociedad y el mercado.

En licenciatura el número de programas aumentó de 25 a 36, es decir, se abrieron 11 y no cerró alguno. En el posgrado hubo mayor dinamismo, se abrieron 38 programas, cerraron tres y se rediseñaron ocho. Las aperturas fueron: 20 especialidades, 17 maestrías y un doctorado; los cierres, tres especialidades y una maestría; y, el rediseño que incluyó cambio de nombre, de ocho programas, una mitad fueron especialidades y la otra mitad, maestrías.

En la tabla 4.1, incluyo datos sobre la matrícula inicial, tanto de la apertura del programa como de la matrícula de primer ingreso en 2017-18; los dos son meramente

⁵⁸ La oferta sigue creciendo, actualmente en 2021, son 36 licenciaturas y 62 postgrados, e incluye dos maestrías en modalidad virtual, únicos programas en dicha modalidad en la universidad (ULSA, 2021).

ilustrativos pues no es posible afirmar el éxito o fracaso a través de ellos, pero sí es posible notar que en la mayoría de los de licenciatura se ha incrementado el número de nuevo ingreso; mientras que en posgrado, según las explicaciones de los entrevistados hay una posible redistribución entre las especialidades y maestrías del mismo nombre, por las aperturas de niveles tanto previos como posteriores.

Tabla 4.1

Programas nuevos de 2008-09 a 2017-18

Ciclo	Nivel	Programa	Matrícula en la apertura del programa	Matrícula de primer ingreso en 2017-18
2008-09	Licenciatura	Actuaría	18	65
		Ingeniería Ambiental	7	12
		Ingeniería Biomédica	15	38
		Relaciones Internacionales	26	45
2009-10	Especialidad	Gerencia de Proyectos Inmobiliarios	*4	0
		Gestión Estratégica de la Marca	*10	s.d.
	Maestría	Derecho de Empresa	*21	11
		Educación, Área Intervención Docente	*7	6
2010-11	Licenciatura	Mercadotecnia	51	60
	Especialidad	Calidad y Estadística	5	4
		Educación, Área Gestión Educativa	1	4
		Gestión y Operación de Bienes Inmuebles	5	14
	Maestría	Educación, Área Gestión Educativa	13	2
2011-12	Maestría	<i>Master In International Management</i> <i>International Executives</i>	**	**

...continúa

...continuación

2012-13	Especialidad	Administración	6	3
		Administración de Organizaciones de la Salud	7	11
		Derecho Civil	11	26
		Desarrollo de Emprendedores y Negocios	3	s.d.
		Gestión Estratégica del Capital Humano	8	8
		Ingeniería Económica y Financiera	34	14
		Intervención Docente	16	5
		Justicia Penal	11	3
		Logística y Cadena de Suministros	6	s.d.
		Tecnologías de Información en la Dirección de Negocios	1	6
		2013-14	Maestría	Ciencias, Área Cibertrónica
Derecho Civil	7			7
Justicia Penal	3			6
2013-14	Especialidad	Gestión de Los Aprendizajes	16	0
		Gestión y Administración de Proyectos	40	14
		Calidad y Estadística	8	3
2014-15	Maestría	Gestión de Proyectos de Empresas Constructoras	4	3
		Licenciatura	Educación Preescolar	17
2015-16	Doctorado	Derecho	13	1
2016-17	Especialidad	Energías Renovables	5	6
		Estrategias Fiscales	6	4
	Maestría	Dirección Estratégica de Comunicación	17	7
		Dirección Industrial	23	1
		Estrategias e Innovación en Marcas	29	4
		Ingeniería de Proyectos	8	0
2017-18	Licenciatura	Enfermería	9	
		Fisioterapia y Promoción para la Salud	19	
	Especialidad	Pastoral Catequética	21	
		Ciberseguridad	8	
Maestría	Gobernanza y Estrategia Internacional	8		

Fuente: ANUIES (2009, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018a).

Notas:

* Los datos de matrícula de estos programas de posgrado se infirieron de los reportes de años posteriores y de los informes del rector de la ULSA CDMX, no existen dichos datos en la ANUIES

**No reporta matrícula en ANUIES

Ahora bien, en lo que respecta al trabajo interdisciplinario tanto en licenciatura como en posgrado, los cambios se realizaron bajo la noción de “campos temáticos interdisciplinarios” (González Álvarez, 2015, 2016). Se trata de troncos comunes, talleres integradores y vinculación entre especialidades y maestrías; algunos tuvieron cambios esperados, pero otros no. En los programas de licenciatura en una misma facultad se incluyeron troncos comunes de formación teórica, ya sea al inicio o al final de los semestres; por ejemplo, en todos los programas de las facultades de Derecho, Ingeniería y Química los troncos comunes se implementaron en semestres iniciales. En el caso de Ingeniería significó la reducción de la carga horaria de los programas (González Álvarez, 2013, 2014). La misma implementación sucedió en siete de los nueve programas de la facultad de Negocios, no así en Actuaría e Ingeniería Económico y Financiera, por tener orientaciones curriculares diferentes al resto de los programas (González Álvarez, 2018; JCT, comunicación personal). Otra modalidad de materias compartidas, pero de los últimos semestres, se dio en el caso de las carreras de Diseño gráfico y Ciencias de la Comunicación (González Álvarez, 2014).

En el caso de la formación práctica, el cambio por integración disciplinar generó los laboratorios “integradores” o talleres, donde se reúnen tanto estudiantes de distintas carreras como diferentes especialistas que trabajan como docentes de un mismo espacio educativo como se explica en el siguiente extracto de entrevista.

...si a lo mejor los chicos tenían un laboratorio de química de tres horas y un laboratorio de química analítica de otras tres horas, esas dos materias como que tienen mucho en común, muchos conocimientos que pueden ser comunes se juntaron en un solo laboratorio de tres horas que

involucra los conocimientos de ambas materias. Eso les permite a los chicos integrar los conocimientos y verlos como una aplicación (GRV, comunicación personal).

También, en la misma línea de integración, se generó la participación coordinada entre facultades para cubrir la oferta de cuatro programas de licenciatura de la nueva Escuela de Altos Estudios en Salud,⁵⁹ la más reciente apuesta de la ULSA; pues, implicó el trabajo coordinado entre las facultades de Químicas Ingeniería y Medicina para impartir las materias de dicha oferta (González Álvarez, 2015, 2017a).

En el posgrado, la integración entre especialidades y maestrías se dio a través de la coordinación de diferentes facultades. Quiero destacar aquí el trabajo coordinado de las facultades, pero también debo señalar que este cambio se dio en función de ofrecer continuidad en los niveles, como señalaré más adelante.

Una primera modalidad la ejemplifica la especialidad de Gestión y Administración de Proyectos que es coordinada por la Facultad de Arquitectura; se trata de un programa que es el inicio de cuatro programas de maestría, esto es, los estudiantes cursan el primer año en esta especialidad y luego se incorporan a maestrías en las facultades de Negocios, Ingeniería, Química y la misma facultad de Arquitectura⁶⁰ para continuar su formación (AM, comunicación personal; ORT, comunicación personal).

⁵⁹ Dos, los de licenciatura, abrieron en 2016-17, Enfermería y Fisioterapia y promoción para la salud; y, los otros dos de posgrado, en el periodo de estudio, solo estuvieron planeados, pero no abrieron (o no tuvieron matrícula).

⁶⁰ En la Facultad de Negocios se cursa la maestría de Administración; en la Facultad de Ingeniería, en la maestría de Dirección Industrial; en la Facultad de Química, la maestría en Ingeniería de Proyectos; y, en la Facultad de Arquitectura se cursan las maestrías de Gerencia de Proyectos Inmobiliarios y de Gestión de Proyectos de Empresas Constructoras (ORT, comunicación personal).

Esta integración “implicó que todos tuvieron que cambiar su plan de estudios para que el primer año... fuera la especialidad en todos los casos” (OAVS, comunicación personal).

En la segunda modalidad, el ejemplo es el de dos especialidades, la de Dirección Industrial y la de Ingeniería de Proyectos, de las facultades de Ingeniería y de Química, respectivamente, que tienen derivación en la maestría en Dirección Industrial de la facultad de Ingeniería (González Álvarez, 2013, 2015).

Dicha integración, en algunos casos, tuvo resultados contrarios a los esperados. Por ejemplo, la Facultad de Negocios, como coordinadora se convirtió exitosamente en la responsable de la formación empresarial de los programas de posgrado en diferentes facultades, como los de las facultades de Ingeniería y de Química (González Álvarez, 2013, 2015); pero, por otro, en licenciatura la conformación de grupos interdisciplinarios implicó un desdibujamiento del perfil de cada licenciatura lo que conllevó a rechazar la estrategia institucional, como se observa en la siguiente cita:

...tú das matemáticas financieras a contadores [se refiere a un docente] y das matemáticas financieras a administradores, pero la materia que das, por comodidad [...] la replicas [...pero...] los perfiles son diferentes, son totalmente diferentes. Entonces, ¿qué había que hacer?, primero romper eso [...] ¿y cómo lo rompimos?, que ahora todos los alumnos entran desde primer semestre con los del mismo perfil; tengo grupos únicamente de contaduría, grupos de comercio y negocios, grupos de tecnólogos, grupos de (JCT, comunicación personal).

Esto mismo sucedió con la apertura del programa de Ingeniería Biomédica, donde se integraron las facultades de Ingeniería y Medicina, pero es coordinado por la Facultad de Ingeniería, donde hubo incluso problemas para conseguir el perfil de profesores requeridos:

[...] en Biomédica [...] porque si sale de nuestra área [la facultad de Ingeniería], la mitad, digamos, las ciencias de la salud, no es nuestra especialidad o no era en ese momento, aunque sí hay Facultad de Medicina [en la ULSA]... sí nos ayudaron a crear el programa, pero ahí sí, fue un poco más violento de entrada conseguir profesores del corte de la salud, y además, los profesores del corte de la salud que no son biomédicos, que no son ingenieros, tienen otra formación que... no es que choque pero de entrada era diferente, ¿no?, los biólogos... no conocíamos cómo era su interacción, y tuvimos que conocerlos, digo tampoco tan difícil, pero ahí sí, significó un poco en el cambio. Nos ayudaron mucho nuestros compañeros de otras facultades, entonces, digamos que esta parte de la oferta ha sido interesante (ORT, comunicación personal).

También estos procesos de integración disciplinar significaron el cambio en las condiciones de trabajo para algunos docentes, en algunos casos la pérdida de horas y en otro la contratación de nuevo personal; como lo refiere un coordinador en el siguiente extracto de su entrevista sobre las dificultades que enfrentó el cuerpo académico.

Pues eso perjudicó un poco a los profesores, porque, las materias que se perdieron significó que un profesor que daba una de esas materias pues ya se quedó sin esa, si se conjuntaron dos materias pues significa que uno de los dos se quedó y el otro ya no, o a lo mejor era el mismo profesor que daba las dos, pero perdió, finalmente perdió. [...] Cuando tuvimos que hacer el rediseño, pues obviamente cada quien defendía lo suyo, sabiendo que perdía, si iban a quitar una materia, pues eso te iba a impactar, entonces eso complica la situación pero pues finalmente las autoridades tenían que tomar la decisión... escuchar las opiniones de los profesores, pero las decisiones pues ya más bien se tomaron a nivel de jefe de carrera o de departamento y pues ya se comunicaron, pues estuvo el malestar pero... pues bueno, ya no quedaba de otra en ese aspecto. [...] tenemos talleres que hay 90 alumnos con 9 a 10 profesores, para atender a nueve alumnos en particular [...] Es un trabajo fuerte del coordinador, a final de cuentas su trabajo es juntar al grupo, es un grupo profesores, los reúnen en vacaciones; en vacaciones preparan todo un curso de trabajo, ejercicios y demás. Todos están perfectamente... siempre hay un profesor que es como el profesor guía de todo el grupo, que

es el que vacía las calificaciones, me parece que tiene la autoridad moral sobre todos los demás y todos trabajan juntos (OAVS, comunicación personal).

Ahora bien, en cuanto al segundo asunto relativo a la pertinencia se trata de la continuidad entre los niveles, es decir, de licenciatura a posgrado o entre especialidades, maestrías y doctorados (González Álvarez, 2017b; Luna Salas, 2009; AM, comunicación personal; RP, comunicación personal). Al respecto, aunque la integración o coordinación de diversas facultades para ofertar programas es un ejemplo de dicha continuidad, también hubo aperturas de programas propios en cada facultad; por ejemplo, la maestría en Ingeniería de Proyectos se convirtió en una opción de continuidad para todos los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias Químicas (González Álvarez, 2017a), el doctorado directo en Derecho permitió el paso de egresados de la licenciatura del mismo nombre (González Álvarez, 2015); y en varios casos se amplió el alcance del posgrado con el que se contaba, de tal manera que si había programas de especialidad, se abrieron maestrías y viceversa (Luna Salas, 2009; González Álvarez, 2017a).

Las propuestas de cambio también se fundamentan en estudios de mercado para decidir la pertinencia de los programas, como se lee en el siguiente fragmento de entrevista.

[...buscamos] oferta adecuada a las necesidades del mercado, tenemos juntas [en donde se discuten cambios] para que estén de acuerdo con las necesidades del mundo actual; para determinar si algunas materias siguen siendo válidas o ya se necesita incorporar algunas otras, para eso hace análisis incluso de otros programas académicos del mismo tipo, más o menos de la misma área, que sean equivalentes [tal es el caso...] de QFB, [comparamos la oferta] de otros países, incluso de otras ciudades., de otros Estados para estar verificando esto. Se hacen entrevistas a egresados para

que ellos nos digan que materias sí les han funcionado, que otros conocimientos digamos que les hacen falta y ellos han podido detectar esta falta en ciertas materias y también se entrevista a los empleadores y eso es algo que persigo mucho porque ellos nos pueden decir cómo ven a nuestros chicos, a nuestros egresados de aquí y qué conocimientos a lo mejor les faltan, si vienen flojos en alguna materia o en algún otro aspecto (GRV, comunicación personal)

A esto se le suman modificaciones para que la oferta sea pertinente para los egresados en cuanto a su inserción en el ámbito laboral.

[...] por eso no abrimos cualquier programa, se nos pidió mucho, por ejemplo, Gastronomía, cuando la curva de declive del empleamiento en gastronomía no le garantizaba el empleo al chico [de la misma manera, el programa de] Idiomas, [...donde se argumentaba...] “no hombre es que tiene una demanda feroz [...] ahorita por razones de la apertura del tratado de libre comercio”, pero ahora qué es lo que pasa, que los chicos aprenden el idioma como Dios le da entender o en la escuela, entonces no se abrió” (RP, comunicación personal).

El tercer asunto de la pertinencia es la adecuación de la oferta para atender las necesidades de la sociedad y del mercado; aunque en el Modelo Educativo se aclara que la relación “con el sector empresarial para la formación de profesionales [se dará] siempre bajo el imperativo de evitar que el mercado laboral defina de manera sustancial nuestra relación con la sociedad [...] puesto que su fin no es la preparación laboral *per se* de cada uno de sus estudiantes, sino [...] la formación de personas y a la mejora de la sociedad mexicana actual”, a la vez que reconoce que la formación y el conocimiento tienen implicaciones ético-cívicas (Vargas Aguilar, 2013, p. 45); por lo que, además, hay un especial interés por la formación integral.

El primer ejemplo, implicó renombrar un programa, es el caso de la Maestría en Ciencias Área Cibernética que después cambió a Área Cibertrónica, ello fue impulsado por la vinculación con la industria hacia la aplicación de conocimientos del programa, con la ganancia de convertirse en modelo para el rediseño del resto de la oferta y obtener fondos con el CONACyT (JA, comunicación personal). El segundo, aunque no llegó a cambiar los nombres de los programas, implicó modificaciones en el currículo al incluir actividades fuera del aula como parte de los créditos; en este caso son ejemplo las certificaciones y seminarios cursados en diversos programas académicos de la misma universidad o de otras instituciones educativas que se convirtieron en certificaciones para la maestría en Ciberseguridad (González Álvarez, 2017b); las estancias profesionales o actividades vinculadas al campo profesional que aportan un mínimo de créditos los programas de la facultad de Derecho o el de la maestría Estratégica de Innovación de Marcas (González Álvarez, 2014, 2015).

4.3.3 Flexibilidad

El cambio hacia la flexibilidad de la oferta implicó en la ULSA CDMX la diversificación de modalidades. En la universidad se considera modalidad alternativa a las actividades “distintas a las presenciales que, mediante una combinación de recursos, formas de operación y uso de las tecnologías desarrollan educación formal y no formal de calidad dirigida a diversos sectores de la población bajo los principios y de acuerdo con los programas institucionales” (De Urquijo Carmona, 2016, p. 16).

En licenciatura estas modalidades alternativas funcionaban solo como un apoyo para la modalidad presencial, es decir, ningún programa transitó a la modalidad a

distancia⁶¹. En tal caso, en la plataforma educativa Moodle se diseñaron algunas materias del Área Curricular Común (ACC, sobre ella desarrollaré un análisis en el apartado sobre la formación integral de estudiantes), también se usaron tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la aplicación de exámenes, por ejemplo, los exámenes globales de las materias básicas y clínicas en la facultad de Medicina o en el examen de grado para los estudiantes del MIEX que se encuentren en el extranjero (González Álvarez, 2016).

En cambio, en posgrado, sí se desarrolló oferta en modalidad a distancia a través del uso de TIC. Para respaldar el diseño de esta modalidad se generó un modelo específico, el Modelo Pedagógico de los Programas en Modalidad Mixta, que, además, fue actualizado en 2016 al recuperar varias observaciones de los organismos acreditadores. 29 especialidades y 19 maestrías se ofertan en modalidad mixta, y dos maestrías totalmente en línea, Administración de Negocios (MBA) y en Intervención Educativa. La pretensión fue que dicha modalidad permitiría atender a nuevos mercados “ya que pueden requerirse trayectorias escolares como distribuciones temporales no tradicionales, según las posibilidades financieras, asignación a tiempos de estudio y edades y experiencias escolares previas” (Estrada Alvarado, 2016, p. 18).

⁶¹ En licenciatura solo hay dos programas que se impartían a distancia: Filosofía y Ciencias religiosas que han sido ofertados de esa manera desde antes del 2008, dirigidos principalmente a seminaristas lasallistas y de otras congregaciones.

4.4 Estudiantes

La estrategia integral de atención y servicio al estudiante es un caso de cambio organizacional dirigido a la atención de las necesidades del consumidor. En la ULSA CDMX trajo consigo diversos cambios sobre el ingreso de estudiantes como la definición del perfil o la evaluación inicial, el seguimiento durante su estancia en la universidad, la formación integral y los procesos de titulación, egreso y seguimiento de egresados, que coinciden con la orientación que marcan los criterios de las acreditadoras. Sin embargo, como se observará en el detalle de los cambios en esta categoría, el proceso de implementación de varios de ellos tuvo serias dificultades, una de las razones es la falta de asignación de recursos ante la cual los entrevistados reportan que se realizaron diversas acciones compensatorias sin éxito.

4.4.1 Ingreso

En la ULSA CDMX el papel de la planeación estratégica es evidente en la importancia que se le otorgó a la identificación de las características académicas de los estudiantes en su ingreso para, de allí, determinar acciones de acompañamiento y adecuación de la formación integral ofertada con el propósito de incrementar las posibilidades de concluir los estudios. Hubo diversos intentos por instrumentar dicha estrategia, pero no fueron constantes ni sucedieron en todas las unidades académicas.

La definición de un perfil de alumnos para el ingreso a licenciatura ha sido un proceso largo y fragmentado en ULSA CDMX. Desde el autoestudio para acreditación ante FIMPES del 2008 se reconoció la carencia de dicho perfil, en 2009 solo se indicaba un “perfil requerido” y se refería únicamente a contar con estudios de bachillerato (Luna

Salas, 2009), exceptuando el requisito de promedio mínimo para el ingreso a medicina (ULSA, 2010). Esta simplicidad se justificaba bajo el supuesto de que en la universidad desarrollaría una formación general básica (competencias genéricas y disciplinares básicas) que permitiría continuar con los estudios e incluso la movilidad entre los diferentes programas educativos.

Ante ello, desde 2010 las autoridades en la universidad solicitaron a todas las unidades académicas describir el perfil en cada proceso de revisión o actualización de los programas ofertados (González Álvarez, 2012), pero no fue sino hasta 2013 cuando la facultad de Ingeniería publicó un perfil de ingreso, no así otras unidades académicas. Finalmente, en 2016 se inició un programa institucional que, a decir de la misma universidad, respondía a las recomendaciones de los organismos acreditadores, para ello se utilizaron los resultados del Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico del CENEVAL aplicado a los alumnos del primer semestre de cada licenciatura como fuente de información para construir institucionalmente la definición los perfiles de ingreso (González Álvarez, 2017b); sin embargo, se continúa únicamente con un perfil de ingreso general.

Actualmente, dicho perfil de ingreso general para la universidad mantiene un tono de recomendación sobre las condiciones académicas básicas fijadas por cada plan de estudios para los aspirantes y el promedio mínimo de 8.5 en educación media superior (RP, comunicación personal); además establece que “es deseable que el aspirante demuestre actitudes tales como: compromiso con su proceso educativo, respeto por sí mismo y los demás, respecto por la filosofía institucional, las normas y la

naturaleza, sensibilidad a favor de la justicia social y la paz y apertura al conocimiento y al diálogo” (Vargas Aguilar, 2013, p. 57).

En el caso del posgrado, en un sentido más estricto, los perfiles de ingreso indican elementos mínimos indispensables según la naturaleza del programa, para asegurar que los aspirantes tengan los conocimientos y las habilidades necesarios para cursar con éxito el posgrado en cuestión y, “en algunos casos, de experiencia y habilidades profesionales relacionadas con las áreas de conocimiento” (ULSA, 2010)⁶². El cambio se dio en 2011 cuando se aplicó el examen de CENEVAL EXANI III, para alumnos de nuevo ingreso (Rocha Pedrajo, 2011). Así, con la declaración del perfil deseable se mantiene a la fecha una política de puertas abiertas, aunque hay una evaluación inicial para los estudiantes.

La evaluación inicial es un examen diagnóstico de habilidades, aptitudes y una prueba de personalidad (González Álvarez, 2017b), los resultados no son condicionantes de la aceptación en una carrera, sino que sirven para conocer las características psicológicas y sociales del aspirante que serán consideradas durante el acompañamiento que tendrán los jóvenes (Vargas Aguilar, 2013) y la detección de casos que requieran un acompañamiento mayor: nivelación académica o atención a problemas personales o sociales. Anteriormente cada facultad tenía su propia versión, pero en 2016 se homologó en todos los programas de licenciatura (González Álvarez, 2016, 2017b), pues las versiones diferían mucho y en la siguiente opinión se observa que no era funcional:

⁶² Se pueden consultar cuadros de requisitos de admisión para licenciaturas y posgrados en ULSA (2010).

El examen de admisión [...] era un examen muy elevado, muy bien hecho, que preguntaba cosas que se ven en la prepa, de alto nivel. [Sin embargo], pues no nos servía porque la mayor parte de los estudiantes que aplicaban ese examen de admisión, [obtenían] de cinco para abajo [de calificación] (ORT, comunicación personal).

La nueva versión de la evaluación al aspirante forma parte de una estrategia de prevención: “nuestra pretensión es anticipar el problema del chico y luego servir para la tutoría y acompañamiento” (RP, comunicación personal); a la par se aplica una prueba diseñada por una empresa externa (Lexium), sobre “preferencias del estudiante: si le interesa trabajar solo o en grupo, de habilidades orales sobre las escritas o al revés, su manera de aprender: quinestésica, visual, auditiva y más o menos aspectos también de autoestima, de cómo se percibe él mismo un poco psicométricos o algo así, incluso también en la cuestión afectiva” (GRV, comunicación personal); y a esos dos instrumentos se suma una entrevista llevada a cabo por los jefes de carrera como se narra en el siguiente extracto:

Somos una privada, entonces nuestro filtro no es tan fuerte como el de una universidad pública, ellos hacen un examen de admisión. Los alumnos que tienen cierto porcentaje en adelante [en la evaluación de la ULSA CDMX] pasan en automático. Los alumnos que tienen cierto porcentaje hacia atrás tienen una cita con el jefe de carrera y el jefe de carrera los entrevista, en función de esa entrevista al jefe de carrera decide si los acepta o si no los aceptan en la carrera. A final de cuentas les preguntamos: ¿por qué quieres estudiar esta carrera?, ¿qué conoces de esta carrera? y demás [...]. A veces un estudiante estudia un área por evitar algo, no por estar convencido de que eso es lo que él quiere estudiar; y en el proceso se da cuenta de que lo que quiere hacer es otra cosa. Si nosotros solamente nos enfocáramos a que “si no eres área uno no puedes entrar”, dejaríamos fuera una gran cantidad de estudiantes que pueden ser buenos, ya en su proceso de formación dentro de la universidad” (OAVS, comunicación personal).

La instauración de la evaluación inicial de forma institucional en la ULSA CDMX aseguró el primer paso de una estrategia mayor de atención al estudiante relativa al seguimiento y acompañamiento durante su trayectoria escolar.

4.4.2 Seguimiento y acompañamiento

Al haberse establecido un proceso para identificar las características del estudiante a su ingreso se pudieron desarrollar estrategias de seguimiento y acompañamiento, en los primeros semestres en pro de la nivelación académica y en el resto de los semestres para acompañar su desarrollo académico y personal.

Ante el problema de la nivelación académica se realizaron diferentes estrategias relativos a cursos propedéuticos y las diversas propuestas podrían explicarse con el Modelo de bote de basura de Cohen *et al.* (1972/2011). El problema es que usualmente hay una gran diferencia, en términos académicos, entre estudiantes los que ingresan como externos y los que provienen de bachilleratos de la misma ULSA o de escuelas con las que se tiene convenio; casi el 50% de la población en licenciatura accede a través de un pase de continuidad desde la preparatoria de la ULSA, del resto la mayoría son egresados de bachilleratos con los que se tienen convenio, pocos provienen de otras escuelas (González Álvarez, 2018; OAVS, comunicación personal; ORT, comunicación personal); en ningún caso importa el área de estudio cursada en el último año. El problema se agrava porque los cursos propedéuticos no son vinculantes con el proceso de ingreso ni están institucionalizados. Frente a ello se implementaron soluciones conocidas y que hasta pueden calificarse de comunes, pero que no se desarrollaron en específico para el problema identificado; como la separación de los estudiantes en

grupos según el nivel académico o el diseño de cursos considerando diferentes niveles académicos, el resultado se observa en los dos siguientes extractos de la entrevista a un coordinador.

hace unos 10 años nos planteamos la posibilidad de separarlos y decir: “los buenos acá y los malos...” [...] en algún momento, creamos un grupo de élite, donde seleccionamos a los mejores estudiantes del área básica y uno de los profesores [...] les daba temas adicionales, avanzaba más, los llevaba más lejos [...], esos grupos estaban geniales, porque de ahí para los concursos sacábamos a nuestros estudiantes y pues muy bien, muy bien y estaban contentos; pero, pues, nuestro problema más grande era rescatar [mantener matriculados a más estudiantes que no tuvieran un alto nivel académico] más que tratar de elevar y ahí, pues es como jugar con tus recursos a qué los dedicas (ORT, comunicación personal)

[Acercas de los cursos propedéuticos] no nos funcionan porque los que vienen de la prepa de aquí, se aburren, si se aburren dan lata, y nos hacen, además, mala publicidad porque les dicen a los otros chavos “no, está bien fácil, está de flojera, no hemos visto nada”, entonces necesitamos a fuerzas darles algo más, que eleve y que corresponda, también, por lo que están pagando y el nivel que manejamos, tienen que ver un cierto reto, y aunque hay un cierto reto que no es el que quisiéramos, el óptimo, pues es elevar un poquito, el que hace que trabajen que aprendan algo los de la prepa, ¡híjole! a los demás muchachos les cuesta la vida (ORT, comunicación personal).

Los cambios, en este caso, los cursos propedéuticos atendieron algunos problemas, pero generaron otros, como que se dieran de baja los estudiantes que no eran elegidos como los mejores o que perdiera legitimidad el curso propedéutico entre los consumidores al ser considerados como cursos no funcionales. Ante la no solución del problema, los responsables de los programas reconocen que las deficiencias académicas de los alumnos de nuevo ingreso no se resolverán inmediatamente y si el problema se atacara fuertemente y por completo perderían la oportunidad de incorporar nuevos

estudiantes; en una especie de resignación a que no ha sido viable un cambio en la universidad frente ello.

En ese contexto de necesidad especial de acompañamiento de estudiantes desde el PDI10-18 se había diseñado el Programa Institucional de Apoyo Tutorial (PIAT), sin embargo, aún con una robusta planeación no ha podido implementarse como lo detallo a continuación.

El PIAT incluye apoyo académico para alumnos en riesgo y de alto potencial, orientación vocacional, orientación sobre salud integral (nutrición, sexualidad, autoestima, prevención de adicciones), así como sobre deportes y desarrollo de actividades, culturales; además procesos de atención a padres de familia (González Álvarez, 2013). Sin embargo, el programa requería que cada grupo que tuviera un tutor, cuestión imposible con la insuficiente plantilla de académicos de tiempo completo que toman ese rol. En un piloteo que se llevó a cabo en 2017, los responsables de los programas quienes funcionaron como tutores se vieron rebasados la suma de la carga del PIAT a sus responsabilidades usuales (González Álvarez, 2017a; GRV, comunicación personal).

En sustitución del PIAT, en cada facultad el seguimiento y acompañamiento al estudiante se ha llevado a cabo de manera parcial, principalmente de apoyo académico y dirigido a evitar las bajas de estudiantes. Por ejemplo, desde 2011 las facultades de Derecho, Negocios, Ingeniería y Medicina dieron seguimiento personalizado a los estudiantes en situación de baja reconsiderada y para los que presentaron dificultades en sus exámenes de CENEVAL (Rocha Pedrajo, 2011), situación que continuó en los

siguientes años (González Álvarez, 2013, 2015, 2016); en 2015 la facultad de Ingeniería instrumentó un sistema de dictamen, seguimiento y control de estudiantes en situación de baja académica reconsiderada, permitiendo lograr la permanencia de alumnos, que bajo estricto programa de tutorías y asesoramiento solventaron su condición de baja (González Álvarez, 2015). El mismo caso se dio con los estudiantes integrantes de equipos deportivos representativos, con bajo rendimiento académico para canalizarlos a tutorías de las facultades para su regularización, dando seguimiento al avance y mejora de cada caso en particular (González Álvarez, 2015).

La situación de estudiantes en posibilidad de baja era un problema ante el cual se establecieron, además, normativas particulares que limitaban continuar avanzando en los semestres si se han reprobado materias (MEPD, comunicación personal; JCT, comunicación personal). En la siguiente cita, se puede leer el caso de Actuaría que es una de las carreras que presenta mayores problemas de reprobación y estrategias de acompañamiento específicas, llamadas planes de regularización, con adecuaciones en las materias que debía o no cursar en los siguientes semestres.

El reglamento establece que a partir de cuarto semestre los alumnos no deben de deber ninguna materia y los que están a partir de séptimo tampoco deben de deber ninguna materia para pasar al siguiente semestre. [...] Nosotros, en la carrera de Actuaría, les hacíamos un plan de carrera a cada uno de los estudiantes. [...] Nuestros índices de reprobación eran muy altos y obviamente eso nos implicaba un mayor trabajo, pero no por eso era una limitante para que nosotros no tuviéramos la atención de atender alumno por alumno y ver qué materias eran las que iban a tomar el próximo semestre, no dejarlos pasar al siguiente semestre, o sea, hablar con ellos, con cada uno de los alumnos. Se hablaba con ellos y se le creaba su horario, qué materias le convenían, qué materias no podía tomar porque iba a ser perjudicial para él más adelante [...]. Nosotros sí teníamos y tenemos

ese seguimiento con los de Actuaría [...] para los alumnos puede ser *traumante* de que nunca en su vida reprobaron, llegan a Actuaría y están reprobados. Entonces para empezar [les decimos] “no pasa nada, aquí estás y aquí todo el mundo reprueba y aquí estamos acostumbrados a eso no te hace ni mejor ni peor estudiante”. [El cambio] es el que se sientan escuchados, atendidos; el que [interpreten y resuelvan que] “si hay alguien que se interesa por mí, mi ruta académica, voy a seguir” (JCT, comunicación personal).

En algunos casos, además de coordinadores de la facultad, se incorporan a estas actividades tanto docentes de tiempo completo como de asignatura:

Aquí tenemos a todos nuestros docentes, entonces, a cada uno les digo “va a haber dos o tres de tus alumnos que van a presentar esto... sí se presentan al extraordinario puede correr el riesgo de que vaya a reprobado, pero si tú nos echas la mano, en alguna asesoría o a lo largo del semestre, que te implique una hora o dos horas por semana, le ayudarías mucho”, y la mayoría de los maestros acceden porque no hay ninguna remuneración económica, solamente el reconocimiento y el agradecimiento de que... “pues muchas gracias, quedó muy bien preparado, este si pasó, este, no”, [puede suceder -interrumpí-], puede suceder, pero la mayoría sí lo ha librado con esas asesorías” (JLC, comunicación personal).

La única parte del PIAT que ha tenido los resultados esperados y que puede valorarse como un cambio estable es el trabajo de la Coordinación de Impulso y vida Estudiantil (CIVE) que lleva a cabo el acompañamiento al estudiante en la cuestión personal. Las facultades actúan como filtro o identificadoras y redirigen al estudiante a dicha unidad que tiene asignado uno o dos psicólogos por facultad (González Álvarez, 2013, 2017a; AM, comunicación personal; JCT, comunicación personal; OAVS, comunicación personal); se trata de atención psicológica de primer contacto para desarrollar estrategias personales relativas a cuestiones académicas como las expresadas

en la siguiente cita; y si el estudiante requiriera mayor apoyo se canaliza a instancias externas.

El acompañamiento sí ve las cosas académicas, pero no es para que te enseñe matemáticas sino para que te de estrategias de cómo aprender matemáticas, te diga “oye pues es que nunca anotas, no tienes un cuaderno, cómo, cómo vas a aprender, no, pero no te voy a explicar cómo sacar límites o algo, eso ve con el asesor”, “oye, pero no me gusta”, “ve con el otro”, y así como que lo guía, este es nuestro sentido del acompañamiento. Hay alumnos que no tienen problemas académicos, pero, se les detecta algún tipo de problema y se les adopta en este programa (ORT, comunicación personal).

4.4.3 Formación integral

La formación integral es otra estrategia que generó cambios en la ULSA CDMX⁶³; cada estrategia está orientada hacia atender las necesidades del consumidor en la lógica de mercado. Se trata de un currículo complementario al académico integrando la identidad lasallista y el desarrollo de habilidades personales y laborales, con el propósito de otorgar a los egresados mayor oportunidades de inserción laboral, tanto en las empresas, en la política o en incubaciones propias; en donde manifestarían un sentido de equidad y compromiso social, “puesto que su fin [el de la formación en la ULSA-CDMX] no es la preparación laboral *per se* de cada uno de sus estudiantes, sino [...] la formación de personas y a la mejora de la sociedad mexicana actual” (Vargas Aguilar,

⁶³ En la ULSA CDMX hay varias estrategias de formación integral, como el Plan de Vida Estudiantil y Desarrollo del Estudiante o el Programa de Internacionalización que, aunque también tuvieron cambios, son fueron menores que los de la formalización del ACC sobre la que versa este apartado, pues las estrategias están sumamente afianzadas en la universidad en términos de gestión y resultados.

2013, p. 45); nótese aquí el que en la justificación de esta noción de mercado se recurre a los objetivos sociales de la educación⁶⁴.

La estrategia consistió en formalizar en el Área Curricular Común (ACC) que es un currículo transversal en todos los programas de licenciatura que tiene el propósito de impulsar tanto la formación profesional como la humanista, la conformación de grupos interdisciplinarios, la autorregulación de los estudiantes y el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria; a la vez que promover el acercamiento al mundo laboral (Luna Salas, 2009; Estrada Alvarado, 2016), el impacto, de acuerdo con la institución, es que se convirtiera en un diferenciador de los egresados de la universidad. El énfasis está en el enfoque social, de responsabilidad y de ética en las asignaturas para generar habilidades genéricas en los estudiantes, también incluye habilidades de emprendedurismo son cuatro bloques de asignaturas: Humanismo y sociedad⁶⁵ Pensamiento y comunicación, Emprendedores y sustentabilidad, y Lengua extranjera (González Álvarez, 2013, 2017b, 2018).

El mantenimiento del largo proceso de cambio que expongo más abajo incluye rediseños de programas para incorporar las materias de ACC en todas las licenciaturas, inclusión de mecanismos de control, procesos de evaluación, publicación de textos y modificaciones en la percepción de la importancia de las materias por la comunidad, tiene el propósito de que una vez que sea exitoso el cambio se gestione, ante autoridades

⁶⁴ Sobre ello discutí en el capítulo anterior.

⁶⁵ “No enseñamos que hay que creer en Cristo, somos una universidad de inspiración cristiana y los hermanos obedecen al Vaticano, hacen votos de obediencia; pero la Universidad La Salle debe de lograr la multiculturalidad de manera que no se enseña cristianismo, no, se enseña espiritualidad” (RP, comunicación personal).

gubernamentales como la SEP, que los créditos del ACC sean equivalentes a los curriculares para que tengan el mismo valor que las académicas, para que pueda emitirse un certificado que incluya ambas facetas de la formación del estudiante ULSA: profesional y formativo, que sirva para que demuestre su formación integral ante el ámbito laboral u otros espacios académicos (RP, comunicación personal). Pues la formación humanística ha sido uno de los mayores distintivos de los egresados frente a empleadores (MLCN, comunicación personal).

Respecto al cambio en los programas de licenciatura, con la formalización del ACC en todos los programas 20% de los créditos corresponden a las materias del ACC (Rocha Pedrajo, 2011; Vargas Aguilar, 2013) y en 2013 para todos los programas del SEULSA (González Álvarez, 2013), esta extensión evidencia un cambio que sobrepasó a la ULSA CDMX hacia el conjunto de universidades La Salle del sistema SEULSA.

Para algunos programas fueron cambios menores, pues ya contaban con este tipo de materias o unas muy similares; en cambio, para otros programas el rediseño fue mayor donde, incluso, materias relativas a la disciplina fueron “sacrificadas” en pro de incluir las del ACC, es decir, se eliminaron materias relativas a la disciplina para dar cabida a las del ACC (OAVS, comunicación personal; ORT, comunicación personal); en este caso, el cambio se valoró como una respuesta “natural” a la demanda, como se lee en el siguiente extracto

...siempre La Salle ha tenido esas materias, incluido el posgrado; entonces el cambio no fue tan complicado porque ya lo teníamos y, por otro lado, era una necesidad que todos veían, que todos decían “oigan, pues es que a todos nos reclaman del inglés, nos reclaman del liderazgo, nos reclaman del emprendimiento”, era algo así que todos decíamos “oigan, los egresados están

diciendo, nosotros que somos profesores lo decimos, las autoridades lo dicen” y como que cuando se anunció el proyecto pues fue un poco natural, por un lado fue sencillo el decir “ah vaya” (ORT, comunicación personal).

Además, el cambio se justificó como una respuesta a recomendaciones recibidas durante las acreditaciones de programas, nótese el caso de una de las facultades en la ULSA CDMX

en esta Facultad tuvimos la ventaja que cuando entró el ACC estábamos en el proceso de renovación de nuestro plan de estudios. Entonces tuvimos esa oportunidad de replantear todo nuestro plan de estudios junto con la llegada del área común. No nos llegó de golpe y trabajamos juntos en ese proceso con el antiguo encargado de esa área. Obviamente sí llegó a fusionar materias, pero también coincidió con una recomendación que teníamos de ANPADEH [organismo acreditador de COPAES], en aquel tiempo era la COMAEA. Nosotros teníamos una carga muy alta de materias, en el caso de Arquitectura teníamos más de 100 materias y una de las recomendaciones: necesitan tener menos materias, o sea, tienen demasiado segmentado el conocimiento. La carga de materias sobre el alumno es muy fuerte y requieren reducir su carga horaria. Entonces eso hizo que empezáramos a fusionar materias y eso también le abrió los espacios al ACC (OAVS, comunicación personal).

Sobre el diseño de mecanismos de control y ejecución, estos se estipularon para que la carga de materias del ACC se distribuyera durante toda la carrera, por ejemplo, en cada semestre los alumnos deben, ahora, cursar por lo menos una materia del ACC o dos si la carga de la licenciatura lo permite (MEPD, comunicación personal); y, también, se estableció como regla que antes del sexto semestre se debía haber aprobado las materias de los primeros bloques como requisito para la siguiente inscripción semestral (RP, comunicación personal). Ello eliminó el problema de una situación común en la que los

estudiantes solo al final de su buscaban cursar todas las materias humanistas teniendo una alta carga de materias, lo cual también tenía un alto impacto en el retraso de trámites de servicio social o de titulación (RP, comunicación personal).

En cuanto a la evaluación del impacto o efectividad del ACC, en 2016 y 2017 se diseñaron y aplicaron instrumentos de la misma universidad y, después, se recurrió a instrumentos externos como el Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico del CENEVAL (González Álvarez, 2018).

Además, con el fin de estandarizar el contenido de las materias del ACC que se imparten simultáneamente en las diferentes carreras se diseñaron textos editados por la editorial Parmenia -de la misma universidad- (González Álvarez, 2017b). De esta estrategia surgió un cambio paralelo, en el sentido de que no corresponde al desarrollo de la ACC, pues se generó un ingreso económico para los docentes que decidieran participar en el diseño y publicación de dichos textos pues les pagó regalías por la venta de su obra.

Hubo, también un cambio en la percepción sobre dichas materias a las que llamaban humanistas entre los programas que previamente las incluían; pues antes de que se formalizara la ACC la importancia de estas materias era minimizada entre los estudiantes e incluso por algunos coordinadores y docentes quienes orientaban a que se prefiriera cursar o aprobar las materias académicas y dejar pasar (no aprobar) las humanistas, pues no tenían seriación en el currículo ni era forzoso aprobarlas en cierto semestre (RP, comunicación personal).

4.4.4 Egreso, titulación y vinculación con egresados

El cambio en relación con el egreso que trataré es el del desarrollo de proyectos como forma de titulación pues ha sido el proceso más exitoso en la universidad⁶⁶.

Agrego también un análisis sobre el cambio en el seguimiento de egresados.

Los proyectos de investigación o de incubación de empresas son desarrollados por los alumnos de los últimos semestres. Ambos, se presentan en eventos donde se reúnen docentes y autoridades de diferentes carreras, egresados y empleadores (Luna Salas, 2009; Rocha Pedrajo, 2010) y la presencia de los dos últimos, exalumnos y empleadores, genera un espacio de oportunidades laborales para los nuevos egresados (AM, comunicación personal; OAVS, comunicación personal; MEPD, comunicación personal; GRV, comunicación personal; JCT, comunicación personal); pero, esta forma de titulación fue impactada por la aplicación, del Examen de Egreso de Licenciatura (EGEL) del CENEVAL. Este cambio puede explicarse por la orientación de la evaluación por logros en el marco de la evaluación de la calidad de la educación superior (Jiménez Moreno, 2017).

En ULSA CDMX se oficializó la decisión de que todas las licenciaturas aplicaran el EGEL a sus egresados⁶⁷ (González Álvarez, 2015, 2016, 2017b, 2018), inicialmente fue considerada una opción de titulación entre otras (González Álvarez, 2017a).

⁶⁶ Que se suma a las tradicionales: tesis, tesina, reporte de servicio social o posgrado, también permitidas en la universidad.

⁶⁷ Para algunos programas como medicina no era algo nuevo (González Álvarez, 2017a).

La facultad fue piloto. Nosotros empezamos hace más de tres años aplicando el EGEL en las diferentes carreras y lo hicimos obligatorio. Tan es así que, en la materia de proyecto terminal, les dijimos: “si sacas 10 en el EGEL, te titulas automáticamente, olvídate de lo que pase, tú te titulas automáticamente”, “si lo pasas, tienes un punto o medio punto más en la materia” y en una materia de proyectos medio punto más es... Eso ha hecho que los alumnos se esfuercen en llevar el EGEL (OAVS, comunicación personal).

Después, se consideró un requisito en todos los programas, aunque inicialmente funcionaba como indicador, es decir, no había una sanción si no era aprobado (MEPD, comunicación personal; GRV, comunicación personal, JCT, comunicación personal); y no se ha logrado formalizarlo por dos motivos: uno, ajeno a la universidad, es que no existe un EGEL para todos y cada uno de los programas que se imparten en ULSA CDMX, lo que se ha resuelto a través de la aplicación de la versión más cercana, por ejemplo, la versión para Química en el caso de Química de alimentos, o a través del diseño de un examen similar creado por los profesores de las facultades en cuestión (González Álvarez, 2017a; MEPD, comunicación personal; GRV, comunicación personal; JCT, comunicación personal); y lo otro es la resistencia porque su aplicación inicial evidenció algunas fallas y ciertas dudas respecto a su uso, como se reporta en el caso de Derecho:

Se dieron cuenta que el porcentaje... un porcentaje muy alto lo reprueba; sí, eso creo que pasó, no me acuerdo si en Derecho, creo decían que el examen, el EGEL, como que no evaluaba o no estaba enfocado a lo que ellos tenían, entonces pues no les convenía aplicarlo porque había un alto índice de reprobación (GRV, comunicación personal).

La aplicación del EGEL como elemento vinculado a la titulación ha ido permeando en diversas IES públicas y privadas⁶⁸ en las que pareciera buscarse una regulación con respecto a la formación “homogénea de los estudiantes entre instituciones y programas educativos, independientemente del tipo de institución (por ejemplo, que busque formar investigadores respecto a ellas que no), de sus objetivos, financiamiento, condición o responsabilidad social” (Jiménez Moreno, 2017, p. 10). En la ULSA la aprobación del examen no está vinculada a la titulación, pero pareciera ser una estrategia de reproducción del contexto institucional.

Sobre el seguimiento de egresados, el cambio inició porque la falta de un programa formal se identificó desde el autoestudio para la acreditación ante FIMPES del 2008, ello en contraposición con el medio de contacto con los egresados institucionalizado en la ULSA CDMX que es un desayuno anual con exalumnos (Rocha Pedrajo, 2011; González Álvarez, 2016). Por lo que el proceso de generación del programa de seguimiento inició en 2010.

En 2011 se realizó un diagnóstico de las bases de datos de registro que tenían las diferentes unidades en la universidad y se delimitaron las variables a incluir en el programa institucional (Rocha Pedrajo, 2011). A su vez, en 2012, con el propósito de elaborar un programa de seguimiento, se realizó un análisis de los procesos que llevaban otras IES, se consultaron los procesos del Instituto Politécnico Nacional y la Universidad

⁶⁸ Jiménez Moreno (2016) enlista cinco IESPri que utilizan el EGEL como forma de titulación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad del Valle de México, Universidad Panamericana (en la Ciudad de México), Universidad Tecnológica de México, Universidad Xochicalco (en Baja California)

Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, a lo que se sumaron lineamientos establecidos por las acreditadoras de programas educativos, por ejemplo, datos de la dinámica de inserción laboral que permitiría alinear la oferta educativa (González Álvarez, 2012). De ahí, se generó el Marco teórico de la Metodología para el Estudio de Seguimiento a Egresados (ESE) que incluye un diagnóstico de la información requerida por las facultades así como los organismos acreditadores, indicadores y las variables para la realización de los ESE por programa académico, y se desarrolló un instrumento (González Álvarez, 2013); y en 2016 se tenían ya establecidos procesos e instrumentos para la aplicación de encuestas en línea a egresados de los programas académicos de licenciatura y posgrado de toda la universidad (González Álvarez, 2016).

El esfuerzo no ha sido del todo exitoso pues no se le da seguimiento a la recolección de datos que se realiza en el último semestre del estudiante y dichos datos quedan desactualizados. El trabajo de seguimiento se ha realizado solo como esfuerzos individuales en algunas facultades (MEPD, comunicación personal; GRV, comunicación personal; JC comunicación personal). Por ejemplo, la Facultad de Derecho aplica cada semestre una encuesta entre los alumnos y genera el índice de ocupación laboral para detectar si están laborando y en qué área para conocer el sector que más los emplea (González Álvarez, 2016). En algunos casos, la encuesta ha sido impulsada por la participación en procesos de acreditación de los programas; en otros se mantiene un contacto informal, es decir, visitas de los exalumnos (MLCN, comunicación personal).

4.5 Personal docente

Los cambios respecto del personal docente se establecieron en el PDI10-18 bajo la línea estratégica de Fortalecimiento Académico-Humanístico (Brand Barajas, 2018b; González Álvarez, 2018), que es un proyecto “de integración y permanencia del personal académico” (Rocha Pedrajo, 2011; p. 8). De este proyecto, y siguiendo criterios de organismos internacionales derivaron las políticas de formación continua del docente universitario, que incluyen, la innovación de las prácticas educativas y de evaluación de la docencia universitaria (Brand Barajas, 2018a; 2018b; González Álvarez, 2013, 2018). La definición del perfil del docente en la ULSA fue un elemento previo para el desarrollo de dichas políticas.

4.5.1 Perfil del docente y tipo de contrato

La ULSA CDMX establece que el docente debe contar una sólida formación académica, con una trayectoria reconocida en su campo disciplinar, ya sea académica o laboral, y con “conocimientos y habilidades suficientes para coadyuvar en iniciativas institucionales, relacionadas con temáticas o acciones en materia de interculturalidad e innovación, incluido en ello el manejo de una lengua extranjera” (Estrada Alvarado, 2016, p. 62). Además es requisito que su trato sea fraterno, con actitud de servicio, de respeto a la diversidad y los derechos humanos y de apego a la normatividad institucional (Brand Barajas, 2018a; 2018b; Estrada Alvarado, 2016; Vargas Aguilar, 2013).

Desde 2010 se tienen consideradas tres figuras de contrato: los Profesores de Tiempo Completo, los de Tiempo Parcial, los de Asignatura y los Visitantes (Brand

Barajas, 2017; 2018a; González Álvarez, 2017b; ULSA, 2010). En la figura del Profesor de Tiempo Completo, al ser posible combinar las funciones de docencia, investigación o gestión se generan varias categorías “Profesores de Tiempo Completo Académicos, Profesores de Tiempo Completo Investigadores, Profesores de Tiempo Completo de Gestión Académica, Profesores de Carrera” en cada facultad (González Álvarez, 2012, p. 25). Sin embargo, actualmente, las figuras que prevalecen son las de: Profesores de Asignatura, los más, y Profesor de Tiempo Completo de Gestión Académica (o jefes de carrera) los menos. Por ello, se propusieron cambios para aumentar la cantidad de los de Tiempo Completo, algunas acciones en el nivel institucional y otras limitadas a alguna facultad.

Por ejemplo, de forma institucional en PDI10-18 se planteó el “Programa para el incremento gradual de Profesores de Tiempo Completo” (Rocha Pedrajo, 2011; ULSA, 2010); o de forma individual en la Facultad de Negocios se aplicó una estrategia para el incremento de profesores de carrera de medio tiempo y en la de Ingeniería, la contratación de profesores de tiempo completo con grado de doctor. Las acciones estaban dirigidas a cumplir satisfactoriamente con las recomendaciones recibidas tras la acreditación de programas (González Álvarez, 2012); sin embargo, no ha cambiado la proporción entre las dos figuras.

La cuestión es que el requisito de que el docente tenga vínculo con el ámbito laboral de la disciplina que imparte hace que el contrato por asignatura se vuelva ideal. El ajuste que han hecho diversas facultades es combinar entre docentes con dicho perfil para los semestres o materias de los últimos semestres que tienen una orientación práctica, con docentes dedicados a la academia para los primeros semestres en donde las

materias son teóricas. En este último caso, participan los responsables de los programas como docentes, y principalmente profesores de asignatura para quienes su ámbito laboral es la docencia y la realizan en diferentes universidades. Ante ello, luego de identificar a los mejores candidatos se les ofreció cambiar su contrato a tiempo completo, pero solo se ha logrado aumentar las horas asignadas.

Lo que empezamos a hacer es evaluar profesores y tratar de que los profesores buenos dieran más clases en La Salle, de tal forma que dando clases en La Salle empezarán a dejar otras instituciones, basados en la hipótesis de que, si se dedicaban a La Salle, pues le podían dedicar más tiempo, más entusiasmo. O sea, si es tu fuente principal de recursos La Salle pues así respondes también, y es segura [la fuente de ingresos] y estás a gusto, pues sí, sí funcionó, tenemos profesores que empezaron a adquirir más horas, más horas, que prácticamente son tiempos completos, hay quien da 30, 35, 40 horas pues eso es un tiempo completo, digo es una friega, porque son ante grupo; [a diferencia de...] un tiempo completo que tiene horas administrativas y eso está mucho más sencillo. [Sin embargo...] los profesores que daban 40 horas y se les ofreció un tiempo completo ya no lo aceptaban; económicamente se llevaban más dinero dando clases así que como un profesor de tiempo... pero, yo creo que les faltó considerar, porque también un tiempo completo te da otras cosas y se ve tan bien conforme pasa el tiempo, o sea, cuando tienes 30 años, 35, 40 años, dar 30 horas ante grupo pues a lo mejor lo haces, pero va pasando el tiempo y ya no está tan sencillo, y también pues las prestaciones que te da el tiempo completo que no se dan para profesores, por ejemplo, un seguro de gastos médicos, conforme va pasando el tiempo y la edad (ORT, comunicación personal).

Una posible explicación de situación puede elaborarse a partir del concepto de carreras transicionales de los profesores de tiempo parcial en las IESPri (Soto Bernabé, 2020); se trata de la configuración de una profesión del docente de educación superior

frente a la incertidumbre de los contratos por tiempo determinado, sin seguridad laboral ni social e inestables; pero, a la que dan sentido los docentes en estas condiciones.

4.5.2 Formación continua del docente universitario

La segunda estrategia del fortalecimiento académico en la ULSA es la formación continua. Para los docentes en ULSA en cualquiera de las modalidades de contrato se promueve una formación permanente y sistemática a través del Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD) en el que incluso están considerados incrementos salariales o cambios en el tipo de contrato según la participación en él (Carballo Riva Palacio, 2018; González Álvarez, 2012, 2017b) o la permanencia del contrato (OPMM, comunicación personal); sin embargo, no se ha implementado de forma integral.

Los cursos se ofrecen de forma gratuita para los docentes lasallistas (González Álvarez, 2013, 2016; Luna Salas, 2009; Meza Morón, 2018a; Rocha Pedrajo, 2011; OPMM, comunicación personal). La oferta incluye temas generales de pedagogía y didáctica, la incorporación de la tecnología en la práctica docente y algunos pocos de actualización disciplinar, tanto programados periódicamente como en atención a demandas específicas de cada facultad, por ejemplo, se diseñó un curso para la enseñanza de la medicina específicamente solicitado por las autoridades de la facultad de Medicina y otro para la elaboración de reactivos tipo EGEL en el caso de la facultad de Ingeniería (JLC, comunicación personal; OPMM, comunicación personal).

El principal obstáculo para la aplicación de este programa es el perfil de los docentes, pues la mayoría son de asignatura. Debido a que ellos acuden a la universidad exclusivamente durante el horario de su clase, no atienden a las convocatorias. Ante eso,

se modificó la modalidad de los cursos, esto es, se proporcionaron con el uso de TIC (OPMM, comunicación personal). Aun así, es poca la asistencia a los cursos programados; y, los profesores, en cambio, presentan evidencia de cursos tomados en otras instituciones.

Una de las iniciativas de formación docente que ha tenido resultados exitosos es un programa de capacitación para la innovación de la docencia que implica la “internacionalidad en casa”. Es el programa de Docencia Colaborativa basada en el *Modelo Collaborative Online International Learning (COIL)* con *State University of New York* (Meza Morón, 2018b), generado desde el 2013 (OPMM, comunicación personal). El propósito es la extensión de las acciones de internacionalización y vinculación con la red de instituciones lasallistas hermanas, nacionales y extranjera (González Álvarez, 2018; Meza Morón, 2018b). Consiste en el trabajo colaborativo entre dos profesores de dos universidades en distintos países, para impartir clases en línea o mixtas de dos materias relacionadas aun en disciplinas o áreas de conocimiento diferentes y dar un espacio al trabajo colaborativo entre los estudiantes para la solución de un problema o simplemente el intercambio cultural; la duración hasta de 12 semanas (Meza Morón, 2018b), la interacción es por medios virtuales de forma sincrónica y asincrónica (OPMM, comunicación personal).

En este programa han participado tanto profesores de asignatura como de tiempo completo, ninguno recibe alguna remuneración extra por su participación, aunque la capacitación, el diseño y la ejecución suele durar mucho tiempo. En cambio, obtienen reconocimiento en el campo pues son diversas las universidades, públicas y privadas, en México y en el resto del mundo que aplican esta forma de internacionalización (Ramírez

Ramírez y Bustos-Aguirre, 2022). Es interesante, además, que este tipo de internacionalización “en casa” no es reconocido por las agencias acreditadoras. Estas reflexiones derivan del siguiente extracto de entrevista.

Es complicado porque no hay presupuesto para pagarles a los maestros por hacer este trabajo extra, es difícil porque tiene que tomar primero un curso de actualización, luego se tardan un semestre aproximadamente en diseñar una experiencia que puede ir de las 6 a las 12 semanas, no más. [...] Lo estamos haciendo desde 2014, ha salido bien, hemos tenido muchas experiencias, ahorita tenemos mucho renombre internacional, nos consideran de veras precursores del modelo [...] tenemos una experiencia de unos 50 cursos COIL a la fecha, en todos estos años, los resultados han sido excelentes. Pero los CIEES, no consideran algo como esto, como internacionalización. Sólo consideran internacionalización los programas con doble titulación. Pero no consideran los intercambios académicos, una acción de internacionalización o el COIL una acción de internacionalización, a mí me parece gravísimo porque si tú ciñes y cierras, entonces la diversidad no abona, llega un momento en que la institución educativa dice: “para que lo seguimos haciendo si no abona a la acreditación”. Gracias a Dios La Salle no lo ha hecho, porque nos ayuda mucho también a que los estudiantes aprendan un poco las relaciones interculturales, aprendan a negociar, practiquen el idioma, el inglés, etcétera. (OPMM, comunicación personal)

4.5.3 Evaluación del docente

La evaluación del docente también es un elemento que tuvo cambios en la ULSA CDMX, se trata, específicamente, del Sistema de Evaluación Docente (SED).

El SED considera diversos aspectos académicos del ejercicio docente: planeación, operación, gestión y evaluación de estudiantes (González Álvarez, 2015; RP, comunicación personal); emplea diferentes mecanismos como encuestas a los estudiantes, observación de clases y evidencias por parte de los responsables de carrera y

foros que se realizan usualmente al final del semestre donde los profesores comparten experiencias y discuten sobre los problemas enfrentados, información que se cruza con autoevaluaciones (Brand Barajas, 2017; 2018a; González Álvarez, 2016, 2017b). Los criterios se han actualizado para permitir evaluar adecuadamente el desempeño de los docentes, pues como ejemplifica la siguiente cita, en un inicio no era funcional.

Había muy pocas diferencias, todos salían con 9 y ahora sí ya tengo en un grupo profesores que tienen 7.5 al 9.8, ya hace una diferencia es que me permite ver cuál es el parámetro que ellos evaluaron mejor y que puntos de mejora tiene el profesor que salió menos bien evaluado (GRV, comunicación personal).

Con los resultados del SED se genera capacitación didáctica y disciplinar a través de cursos exprofeso diseñados e impartidos en colaboración con la Coordinación de Formación Docente, como los señalados en apartados anteriores, y a su vez, permite tomar decisiones informadas para la asignación de materias, la retroalimentación al observado prácticamente de forma inmediata y el otorgamiento de reconocimientos, amonestación o en su caso, separación del cargo (González Álvarez, 2016, 2018). Si hay evaluaciones con puntajes negativos, se realizan indagatorias antes de despedir al docente en cuestión.

Sí he llegado a tener [docentes con calificaciones] deficientes con 7 o con 6 y fracción, incluso rara vez hemos tenido que darle las gracias a un profesor que ha sido reprobado. [Cuando sucede] lo primero es hablar con el profesor para ver qué es lo que está sucediendo, después, [...] la siguiente acción que tomo es bajar con el grupo porque [...] tengo que corroborar que sea cierto, porque también a veces hay grupos que hablan mal de cualquier profesor o también luego hay profesores que siempre estuvo muy bien y de repente pasó algo con alguien, primero tienes que verificar toda esa información, ya que está verificada, la otra opción es hablar con ambas partes, ir

presencialmente, no es que sea un careo, pero que los dos digan de frente qué es lo que sucede (MEPD, comunicación personal).

Los docentes de asignatura, particularmente los que cumplen el perfil de ser empresarios o profesionistas exitosos que solo dedican unas horas a la docencia, son quienes tienen dichos problemas y, al parecer, no les interesa mucho la evaluación, como se lee en la siguiente cita, donde incluso pareciera que se realiza cierta mediación.

Un profesor que está por asignatura. Tengo un profesor que es encantador, lo quiero muchísimo, que dice: yo no soy pedagogo, eh, ni me confundan con uno, yo [...] vengo aquí a hablar a los alumnos de lo que pasa en el mundo del trabajo, o sea, no soy pedagogo, no soy maestrillo. [Yo le contesto] no, sí eres profesor, no quieres saber de pedagogía, no quieres saber de didáctica, pero al final estás obligado a hacerlo porque los jóvenes son estudiantes y tú vienes como maestro. No vienes a dar una conferencia disciplinar, vienes verdaderamente a dar una clase (OPMM, comunicación personal).

La integración en la evaluación docente de la perspectiva de diversos actores, estudiantes, pares, coordinadores y el mismo docente es una estrategia para disminuir la carga punitiva de la evaluación, como la indefensión y el secretismo que explicaban Balderas Gutiérrez y Ochoa Gutiérrez (2022) que pueden percibir los docentes.

4.6 Investigación

Aunque se reconoce que en la ULSA la investigación se desarrolla de forma lateral, es decir, no es la actividad central⁶⁹, pues es una IES dedicada a la docencia, se

⁶⁹ [...en contraste con...] instituciones educativas dedicadas especialmente a las ciencias básicas o a la dotación de estudios de posgrado y a la formación de investigadores (Estrada Alvarado, 2016, p. 25).

han planteado diferentes acciones institucionales, a partir del Programa Rector de Investigación, Desarrollo e Innovación al 2018 (PRIDi) (Gómez Ramírez y Vázquez Espinoza de los Monteros, 2015). Una de ellas es la conformación de Grupos de Investigación Desarrollo e Innovación, de la cual analizo los cambios que tuvo porque fue una estrategia que explícitamente se estructuró para dar respuesta a los requerimientos de acreditación de FIMPES (González Álvarez, 2012, 2013, 2015, 2017b).

4.6.1 Grupos de Investigación Desarrollo e Innovación (GIDi)

El primer asunto de interés es la conformación de los GIDi. De acuerdo con el PRIDi los GIDi permitirían el desarrollo de la investigación en la ULSA en cuatro modalidades definidas: la disciplinaria, sobre temas de frontera en los distintos campos de conocimiento y que se alinea con los parámetros del CONACyT; la lasallista relativa a la atención de convocatorias del Instituto de Hermanos de las Escuelas Cristiana sobre temas de la labor educativa de San Juan Bautista; la educativa, acerca del desarrollo del Modelo educativo ULSA; y la institucional, sobre los procesos académicos y administrativos que permiten, además, la planeación y evaluación de la propia universidad.

En cada facultad se debía establecer un GIDi. Al respecto, la transformación de escuelas en facultades que implicó la reubicación organizacional de los investigadores incorporándose en cada una de las facultades cercanas a sus áreas formativas (Rocha Pedrajo, 2011; ULSA, 2010) generó la instalación de los GIDi correspondientes. Los resultados fueron que en 2015 se tenían registrados 17 GIDi (González Álvarez, 2015);

en 2016 había 21 registrados y 10 nuevas propuestas; en 2017 había 20 registrados y 3 más en reestructura (González Álvarez, 2017a); para 2018 eran 19 y 3 en reestructura (González Álvarez, 2018); con ello la ULSA CDMX se posicionó como referente nacional para instituciones particulares que participan en el Programa para el Fortalecimiento y Ampliación de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación firmado entre el Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (CUPRIA) y CONACyT (González Álvarez, 2017b); o a establecer vínculos de colaboración con IES públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México y el instituto Politécnico Nacional (JA, comunicación personal).

Pero no todas las propuestas de instalación de GIDi han tenido éxito inicialmente o ni siquiera se han consolidado. En algunos casos por la orientación profesional de las carreras y en otros porque las temáticas propuestas no corresponden con las líneas de investigación de la ULSA⁷⁰.

Acerca de la orientación profesional de las carreras lo ejemplifica el siguiente fragmento sobre el caso de la facultad de Arquitectura.

Así como hemos sido a una facultad pionera en muchas cosas, somos quizás la facultad que más tarde llegó a investigación. Porque la investigación no es algo muy nato de los arquitectos, quizás más de los comunicólogos. Primero encontrar perfiles que fueran nuestros investigadores fue muy complicado, hoy ya tenemos. De hecho, contratábamos uno, no funcionaba, contratamos otro, no funcionaba. Hoy ya tenemos tres investigadores, uno para arquitectura, uno para diseño, y uno para

⁷⁰ Las líneas son: 1) logro de mayor justicia e igualdad de los ciudadanos, 2) ciencia y tecnología que aporten recursos para el desarrollo, 3) atención a problemáticas prioritarias de salud y medio ambiente, 4) Derechos Humanos y participación social, 5) desarrollo personal y social o comunitario y 6) retos de la globalización (Gómez Ramírez y Vázquez Espinoza de los Monteros, 2015).

comunicación, que ya están empezando a funcionar y en función de ello ya están empezando a desarrollar los GIDi apenas (OAVS, comunicación personal)

Sobre la diferencia de las líneas temáticas de las propuestas y las institucionales se da, sobre todo en el caso de docentes de asignatura como se puede leer en el siguiente extracto de entrevista.

Yo en el área básica tengo varios profesores con doctorado y a nivel SNI que no han sido contratados [más allá del contrato de asignatura] porque lo que investigan pues está lejos de lo que hace la universidad; y la universidad pues ya no quiere apostar a diversificarse en miles de cosas sino consolidar en algunas líneas que se ha detectado que somos fuertes, o bueno, en la universidad (ORT, comunicación personal).

El segundo asunto de interés de análisis del cambio respecto a los GIDi es la vinculación de los estudiantes con la investigación y la posibilidad de participación docentes. Los GIDi incorporan estudiantes de cualquier nivel, desde preparatoria hasta posgrado, o docentes con cualquier tipo de contrato al núcleo básico del grupo conformado por cuatro integrantes más, usualmente investigadores. Sin embargo, el interés de los estudiantes y los docentes es bajo y en los siguientes fragmentos puede observarse que es por una cuestión de balance entre los beneficios que cada uno obtiene y el costo; para los estudiantes en términos de tiempo y efecto en sus calificaciones y para los docentes por ser una carga de trabajo no remunerada, ni para los de tiempo completo, ni para los de asignatura.

porque el alumno ahora, yo creo que ya no investiga como antes, te lo digo porque ya tengo todo este [...] tiempo. Antes se les invitaba [...] a participar en proyectos GIDi y se involucraban y ahora son más renuentes. “Si es un proyecto de mi materia y la materia y me ayuda a mejorar mi

calificación o me da un reconocimiento por ser expuesto en X foro, sí"; pero si es GIDi en el que ocupas un año, año y medio, dos años para ver un fruto, ya no participan tanto (JLC, comunicación personal).

[Para los docentes] es sin paga, sí, ahí es el reconocimiento nada más académico, lo que te da tu reconocimiento público de la facultad o de la universidad, pero no, no hay... presupuesto (JLC, comunicación personal).

[para los] profesores de tiempo completo que tienen un GIDi es casi una pesadilla porque es demasiado trabajo adicional; en el caso de los investigadores, pues digamos que es un poco más natural y además tienen obviamente más tiempo y es su trabajo en esencia pues investigar, pero a los que no son investigadores les cuesta demasiado trabajo (ORT, comunicación personal)

4.7 Conclusiones del capítulo

La ULSA CDMX es una organización educativa consolidada académicamente. Fue una de las que fundó la FIMPES y participa de forma continua en la acreditación institucional que ella otorga; también es miembro de la ANUIES y de diversas asociaciones disciplinarias que realizan procesos de acreditación de programas, al respecto, fue la primera IESPri mexicana en contar con la acreditación del total de su oferta de licenciatura. El éxito en dichas evaluaciones la convierte en una de las IESPri que contribuyen a la institucionalización de la acreditación en México.

En la planeación institucional del 2010 con proyección al 2018 se estableció el objetivo, entre otros, de obtener las acreditaciones institucionales nacional e internacional y las de los programas de licenciatura; además, se plantearon objetivos de cambio en relación con criterios de las acreditadoras en la gestión académica y administrativa, los cuales tienen una clara orientación al mercado.

La decisión de las autoridades de utilizar la acreditación como un motor de cambio se realizó con base en comparaciones con otras IES en México y en diferentes países, considerando que permitiría enfrentar la pérdida de matrícula que tuvo frente a otras universidades corporativas y que la acreditación daría una guía objetiva de los elementos de cambio. Estas razones, de acuerdo con lo observado en campo y durante las entrevistas, fueron compartidas por el resto de los actores y reforzadas por una comunicación interna intensa y diversos cursos y talleres sobre los beneficios de la acreditación lo que contribuyó al éxito en la mayoría de los cambios planeados; aunque también reportaron eventos de cuestionamiento sobre el alcance del efecto de los beneficios, principalmente, el percibido por los estudiantes los que eran considerados como los menos enterados de estos procesos.

Los cambios sucedieron en diversos aspectos de la tecnología organizacional, administrativos y académicos, los cuales agrupé en cinco categorías gestión académica, oferta, estudiantes, personal docente e investigación que dieron estructura a este capítulo. De tal manera, comparé el contenido del cambio en cada categoría describiendo el antes y el después; señalé, cuando correspondía, la planeación que la universidad había estipulado respecto del cambio; y, describí la dinámica en cuanto a la aceptación o rechazo del cambio, los bemoles y resistencias si es que hubo, así como los resultados con una valoración respecto de lo planeado.

En la categoría de gestión académica los cambios respecto a la mejora institucional son explícitamente mecanismos de aseguramiento de la calidad de las acreditadoras, desde la elaboración de normativas, modelos y manuales hasta la integración de indicadores de las acreditaciones como propios de la evaluación

institucional. La profesionalización de los colaboradores y el impulso, a través programas de fortalecimiento de la identidad organizacional, lasallista, ha sido el medio que permea la posibilidad de obtener éxito en los cambios en la ULSA CDMX.

Los ajustes a la oferta hacia la pertinencia se llevaron a cabo por medio de incorporar la interdisciplinariedad y la articulación entre niveles de licenciatura y de posgrado; pero no por la diversificación de las modalidades hacia las no presenciales, porque se prefirió mantener la orientación hacia el mercado estudiantil tradicional.

Al respecto, los cambios relativos a los estudiantes tuvieron una específica orientación de atención al consumidor; como los procesos de acompañamiento y seguimiento y la formación integral.

En cuanto al personal docente los cambios pretendían fortalecer la formación continua y la evaluación, sin embargo, el hecho de que un alto porcentaje de docentes tienen un contrato de asignatura, devino en que las iniciativas no fueran exitosas.

Sobre la investigación resalta que, a pesar de que la ULSA es una universidad dedicada a la docencia, el programa de GIDi ha tenido buenos resultados.

El proceso de cambio, en general, fue sutil, contrario a un cambio radical. Es evidente que el ajuste organizacional se dio en la interacción del ajuste de los recursos y posibilidades que el contexto interno permitió con la interpretación y suscripción de las presiones del medio, en este caso, los criterios de acreditación.

Capítulo 5. Caso Universidad Intercontinental

Este capítulo tiene como propósito presentar una descripción analítica del cambio en la Universidad Intercontinental (UIC) en el contexto de la acreditación.

Inicio, a manera de contexto, con datos generales de la universidad e información sobre los procesos de acreditación en los que ha participado. Este es un caso en el que la acreditación fue una estrategia entre otras más en el periodo de estudio, pero no formó parte central de la planeación estratégica; la participación en procesos de acreditación institucional fue intermitente o discontinua y la de los programas solo se concentró en una porción de la oferta. De ahí que los cambios organizacionales se hayan dado de forma fragmentada, desde la planeación hasta los resultados, con poco o nulo seguimiento institucional, aunque con impulso de algunos individuos o grupos. Describo estos cambios siguiendo las categorías de análisis propuestas en el modelo de estudio del cambio: gestión académico-administrativa, oferta, estudiantes, docentes e investigación.

5.1 La UIC, datos generales y participación en procesos de acreditación

La UIC es una institución de educación superior privada (IESPri) de inspiración cristiana, fundada en 1976⁷¹ por el Instituto Internacional de Filosofía, una asociación civil mexicana que congrega a religiosos Misioneros Guadalupe desde 1655 (UIC, 2016b; UIC, 2018). Cuenta con una sede principal al sur de la Ciudad de México

⁷¹ La fundación de la UIC en Ciudad de México (CDMX, antes Distrito Federal) forma parte de la primera oleada de expansión de las IESPri nacional junto con otras 12 instituciones asentadas en CDMX, Guadalajara y Monterrey (Acosta Silva, 2005).

(Campus Sur) y una sede secundaria en la zona centro (Plantel Roma) desde 1996 (UIC, 2018; UIC Roma, s. f.).

La UIC ofrece programas de licenciatura y posgrado⁷² bajo un enfoque constructivista (UIC, 2008; Consejo de Rectoría UIC, 2009), en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada (en dos formatos: semipresencial y en línea), en sus dos sedes. En el Campus Sur se ofertan programas de licenciatura presencial dirigidos principalmente a estudiantes jóvenes, programas de licenciatura en línea para estudiantes adultos y programas de posgrado en modalidad escolarizada y no escolarizada. En el Plantel Roma la oferta está dirigida, fundamentalmente, a estudiantes adultos (KVI, comunicación personal), y hay solo un programa de licenciatura presencial, siete de semipresencial y algunos programas de posgrado en modalidad semipresencial.

En 2014 la UIC realizó una alianza educativa con la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, otra IESPri también de orientación religiosa⁷³ (Luna Erreguerena, 2014). Además, la UIC forma parte de diferentes agrupaciones académicas de orientación religiosa⁷⁴.

⁷² Además, oferta estudios de bachillerato y cursos de educación continua e idiomas. Los programas académicos cuentan con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) otorgado en 1983 a través del Acuerdo 104 con la Secretaría de Educación Pública (Diario Oficial de la Federación, 1983).

⁷³ La alianza implica ocho rubros: vida académica, visitas, eventos especiales, intercambios académicos, asesorías, préstamo de instalaciones, planeación de programas conjuntos y educación continua (Ardavín Migoni, 2015b), que son actividades a las que pueden acceder estudiantes y académicos de ambas universidades.

⁷⁴ La UIC es miembro fundador de la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC), creada con el objetivo de apoyarse mutuamente en el diseño de estrategias y planes para la evangelización de la cultura (AMIESIC, 2012; Ardavín Migoni, 2015b; UIC, 2019). En dicha asociación un exrector de la UIC fue parte del consejo directivo y fue responsable de la Vocalía de Formación Humanista (Corona López, 2013). Asimismo, la UIC es miembro de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) (Ardavín Migoni, 2015b; FIUC, s. f.).

La UIC está afiliada a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1999 en donde forma parte del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (ANUIES, 2010b). Es miembro fundador de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), (UIC, 2019). Es integrante de cinco asociaciones disciplinarias que corresponden los programas de su oferta académica⁷⁵; en dos de ellas relacionadas con la enseñanza de contaduría, administración y turismo, integrantes de la UIC han ocupado cargos a nivel directivo⁷⁶ (ANFECA, 2013; Ardavín Migoni, 2015b; Corona López, 2012; CONPETH, 2020; UIC, 2019).

5.1.1 La acreditación en la UIC

La UIC ha participado en procesos de acreditación institucional y de acreditación de programas. Los de acreditación institucional han sido constantes desde 1997, aunque no continuos; ha participado en tres procesos ante FIMPES, el primero cuando se estableció como un criterio de permanencia en la Federación en 1997-98 (Monroy, 2017), el segundo en 2007 y el tercero en el ciclo 2017-18; en todos los casos se obtuvo la acreditación lisa y llana (Ardavín Migoni, 2015b; Corona López, 2012; FIMPES,

⁷⁵ Asociación Mexicana de Escuelas Diseño Gráfico (encuadre, s. f.), Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina (AFEIDAL, s. f.), Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA, 2013), Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica (ANFADE, s. f.), Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería, Gastronomía y Turismo (CONPETH, 2020). En 2015 también pertenecía a Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI, 2015) y a Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de Información (ANIEI, s. f.), pero actualmente ya no forma parte de dichas asociaciones (Ardavín Migoni, 2015b), y en 2018 reporta pertenecer (a la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura (ASINEA, s. f.) y el Consejo Nacional de Educación Odontológica (CONAEDO) (UIC, 2019), sin embargo, ninguna reporta en sus sitios web a la UIC como uno de sus miembros.

⁷⁶ Con un cargo vitalicio por parte de un exvicerrector académico de la UIC (Corona López, 2012).

2019). En el proceso del 2017-18 tanto el Campus Sur como el Plantel Roma fueron acreditados⁷⁷ (FIMPES, 2019). Desde el proceso del 2012 se buscó el Reconocimiento de Excelencia Académica (Ardavín Migoni, 2015b, Corona López, 2012), el cual se obtuvo en 2016. Además, en el 2018 se presentó una propuesta a las autoridades para obtener la acreditación institucional por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pero sin resultados a la fecha (GM, comunicación personal).

Casi la mitad de los programas de licenciatura de la UIC ha seguido procesos de acreditación. Entre 2008 y 2017 ocho de los 17 programas de licenciatura habían obtenido una acreditación⁷⁸ (COPAES, 2020; CIEES, s. f.), (Figura 5.1). Dos programas, Odontología⁷⁹ y Psicología, que fueron pioneros en participar en procesos de acreditación, ya cuentan con reacreditaciones; sin embargo, Odontología dejó de participar en el ciclo en 2016-17 en dichos procesos⁸⁰, mientras que Psicología los mantuvo. En el ciclo 2013-14 otros seis programas –Administración, Arquitectura, Comunicación, Mercadotecnia, Nutrición y Relaciones Comerciales Internacionales–

⁷⁷ Así como en la acreditación institucional del 2017 participaron en el proceso de acreditación tanto el Campus Sur como el Plantel Roma también lo hicieron en el 2012, sin embargo, en dicho año no recibió la acreditación el Plantel Roma sino solo el Campus Sur.

⁷⁸ Actualmente, aunque son ocho los programas que cuentan con una acreditación no son los mismos (Odontología la perdió y Contaduría obtuvo).

⁷⁹ Emplearé nombres cortos para las licenciaturas a menos que el análisis requiera específicamente que las nombre tal cual está en la universidad. Administración refiere a Administración Estratégica, Comercio Internacional a Relaciones Comerciales Internacionales, Comunicación a Comunicación Digital, Contaduría a Contaduría y Finanzas, Diseño a Diseño Gráfico, Hotelería a Administración Hotelera y Negocios Turísticos a Administración de Negocios Turísticos, Odontología a Medicina y Cirugía Odontológica, Traducción a Traducción, Localización e Interpretación, Turismo a Planificación de Servicios Turísticos. Otros mantendrán su nombre pues es corto: Arquitectura, Derecho, Filosofía, Mercadotecnia, Nutrición, Pedagogía, Psicología y Teología.

⁸⁰ No hay datos al respecto de esta situación.

participaron en procesos de acreditación, aunque tardíamente respecto a los pioneros⁸¹. Finalmente, los programas de Derecho y Diseño realizaron en diferentes años esfuerzos administrativos y académicos para ser acreditados sin lograrlo (COPAES, 2020; CIEES, s. f.). Ningún programa en la UIC ha participado en procesos de acreditación internacional.

También ha habido planes de integrar los programas de posgrado a los padrones del CONACYT, pero no se ha conseguido (Corona López, 2009, 2010, 2012).

Figura 5.1

Programas de licenciatura y las fechas de acreditación por organismos del COPAES

Licenciatura UIC	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Odontología	1ra	1ra	1ra	1ra	1ra	2da	2da	2da	2da	2da	*	*	
Psicología								1ra	1ra	1ra	1ra	1ra	2da
Administración Estratégica								1ra	1ra	1ra	1ra	1ra	1ra
Mercadotecnia								1ra	1ra	1ra	1ra	1ra	1ra
Contaduría								1ra	1ra	1ra	1ra	1ra	1ra
Relaciones Comerciales Internacionales								1ra	1ra	1ra	1ra	1ra	1ra
Nutrición								1ra	1ra	1ra	1ra	1ra	1ra
Arquitectura											1ra	1ra	1ra
Comunicación													1ra

Fuente: Ardavín Migoni (2015a, 2016a), Corona López (2012, 2013, 2014), COPAES (2020), UIC (2019)

A pesar de los logros respecto de la acreditación, en 2018 la UIC debió eliminar de sus documentos institucionales, incluido el sitio web, la información sobre dichas acreditaciones porque recibió un extrañamiento (notificación) por parte de la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO, 2018) acerca de no contar con los documentos probatorios (FN, comunicación personal). Actualmente, ya difunden

⁸¹ Algunos los han continuado luego del periodo de estudio de esta tesis: Administración Estratégica, Mercadotecnia y Relaciones Comerciales Internacionales, a las que se incluyó por primera vez Contabilidad y Finanzas.

información en los documentos de la oferta y en el sitio web, y en el sitio web es abundante la cantidad de notas en las que argumentan sobre los beneficios de estudiar en una universidad acreditada.

La participación desigual entre procesos de acreditación institucional y de programas o entre la de los diferentes programas puede explicarse porque el desarrollo organizacional de la UIC estuvo dirigido hacia la implementación del Modelo Educativo 2008 (UIC, 2008) y en el modelo no hay alusiones a la acreditación; aunque, los planes estratégicos de desarrollo, antes, durante y después de dicha implementación aludían a la mejora continua y a obtener acreditaciones institucionales nacionales e internacionales, acreditaciones de programas ante los organismos de COPAES (Márquez Vásquez, 2012). De forma específica el Plan de Desarrollo Institucional de 2009-2013 establecía como meta a corto plazo el autoestudio FIMPES en 2010, y que los planes operativos anuales derivados del PDI se perfilen para contribuir en alcanzar nuevamente el reconocimiento de acreditación lisa y llana de la Federación (UIC, 2009).

Asimismo, otras situaciones en la universidad contribuyeron a dar cierto impulso para que se optara por dicha participación. Por ejemplo, durante el autoestudio para la acreditación ante FIMPES en 2011-12 todas las unidades administrativas y académicas debieron hacer ajustes, documentar actividades y compartir información, lo que fortaleció el contexto para que surgieran iniciativas de algunos programas para acreditarse o re-acreditarse. También, en las presentaciones de los documentos de planeación institucional y de planeaciones operativas de las unidades académicas, desde 1993 cuando fue la primera acreditación ante FIMPES, se menciona que deben atenderse los requisitos de las acreditadoras como proceso de mejora continua, aunque queda solo

como una nota introductoria pues no hay detalle de planes o programas para realizarlo. Además, fue creada la Coordinación de Autoestudio Institucional que, a pesar de no promover los procesos de acreditación pues su cometido es gestionar procesos de desarrollo organizacional, los indicadores que emplea se apegan a los lineamientos de las acreditadoras nacionales, institucionales y de programas, lo cual puede derivar en procesos de acreditación, de modo que dicha coordinación sirve de apoyo para los programas que buscan acreditarse.

En este contexto, las unidades académicas son autónomas para decidir si participan en la acreditación o no. Los responsables de los programas realizan consideraciones sobre la posibilidad de alcanzar los criterios de los organismos acreditadores y toman decisiones al respecto. No obstante, conforme cada vez más unidades académicas participaban y obtenían la acreditación, como señala una entrevistada, “poco a poco se va extendiendo la promesa de participar” (FN, comunicación personal).

Como señalé arriba, el desarrollo organizacional de la UIC estuvo dirigido hacia la implementación del MEUIC08. Este modelo establece el trabajo interdisciplinario, promueve el desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes, así como el aprendizaje permanente y el acercamiento con el ámbito laboral. Las estrategias para su implementación generaron cambios en la estructura para reorganizar la oferta interdisciplinaria y en modalidades diversas, la oferta pertinente y flexible; en la identificación de las necesidades de los estudiantes al ingreso a la universidad, el seguimiento y acompañamiento durante su estancia, la formación integral y los procesos relativos a su egreso (titulación y seguimiento), cambios sobre el perfil docente, su

formación y evaluación; y una reestructuración en el área de investigación. En este capítulo analizo tales cambios, considerando que, a pesar de no haberse realizado explícitamente con el propósito de atender a los criterios de acreditación, de acuerdo con los reportes anuales del desarrollo organizacional de la universidad fueron considerados como factores que posibilitan adquirir dicho reconocimiento. Es importante señalar, además, que para casi todos los asuntos en la UIC se difundió una amplia planeación y fundamentación, pero hay pocos reportes públicos de seguimiento y evaluación.

5.2 Gestión académico-administrativa

En esta tesis interesa analizar la gestión académico-administrativa en cuanto al uso de la planeación estratégica como herramienta del desarrollo organizacional para la instalación de mecanismos de mejora institucional, la incorporación de sistemas de gestión y la profesionalización de los colaboradores.

En la UIC se aplica la planeación estratégica en diferentes asuntos en donde se especifican objetivos precisos, sin embargo, la difusión de los resultados y la evaluación de dichos planes es somera y breve. En las siguientes líneas recupero lo poco que la UIC difundió, bajo la consideración de que la definición de objetivos desde las autoridades es una forma de iniciar el cambio y, aunque el seguimiento para su cumplimiento es determinante del proceso y del resultado, no significa que no exista el cambio.

La planeación estratégica en la UIC, planes institucionales quinquenales y planes operativos anuales, está alienada con la filosofía institucional resumida en los principios rectores, la misión y la visión (Figura 5.2). De esta manera, siguiendo la filosofía institucional se articulan líneas de acción para plantear los cambios en la estructura

organizacional, la normatividad general, la oferta educativa y la investigación, así como la normatividad específica para estudiantes y para personal docente. Así, por ejemplo, se actualizaron el Estatuto General, el Reglamento General de la Universidad y varios documentos de normatividad complementaria para confirmar o integrar el vínculo con los principios rectores de la universidad; además, se propusieron campañas de difusión de dichos ajustes desde el 2006 (UIC, 2008), aunque no hay datos oficiales de la evaluación precisa del impacto que tuvo.

Figura 5.2

Filosofía Institucional de la Universidad Intercontinental

Ideario	Alto nivel académico, Orientación social e Inspiración cristiana
Misión	Brindar una experiencia educativa integral, flexible y sólida que impulse el diálogo, el respeto a la dignidad humana y el aprendizaje permanente en el marco de una cultura acorde con el humanismo cristiano, como garante de pertinencia ante las necesidades del campo laboral y de la mejora de la calidad de vida de la sociedad
Visión	Ser la universidad mexicana líder en la promoción de la calidad de vida gracias a la diversidad, actualidad, pertinencia, agilidad y humanismo de sus programas y servicios educativos

Fuente: Consejo de Rectoría (2009), Corona López (2009).

Con respecto a la mejora institucional, en la UIC se promovió la planeación estratégica para toda la institución y para cada unidad operativa sin que fuera considerada “una panacea que lo resuelve todo” (UIC, 2008, p. 35), para ello institucionalmente se solicitó que cada plan estratégico promoviera la capacitación del personal, desarrollara metodologías para la mejora de procesos y contara con una valoración crítica de la misma planeación; de tal manera que hubiera instancias representativas y responsables en cada unidad que asumiera dicha planeación. Además, se instaba a que en cada plan se articularan la misión, la visión y los principios rectores de la UIC en consonancia con los propios objetivos. La libertad otorgada a cada unidad operativa para interpretar dichas directrices fue parte del desarrollo de la UIC.

En cuanto a los sistemas de gestión, la UIC cuenta con herramientas tecnológicas de control, gestión y evaluación de actividades administrativas y académicas. En el periodo de estudio se utilizó el Sistema Integral de Administración y Control escolar (SIACE), al cual se le añadieron subsistemas para dar atención a las diferentes áreas de la universidad. Se llevaron a cabo talleres sobre su manejo, pero como de forma previa ya se contaba con la automatización de estos procedimientos no fue un proceso dificultoso más allá del común en la implementación de una actualización de sistemas tecnológicos.

Finalmente, al respecto de la profesionalización de colaboradores inicialmente se identificó la falta de “solvencia frente a las nuevas tecnologías, el manejo de un segundo idioma y la productividad” (UIC, 2008, p. 15), por lo que se desarrollaron diferentes cursos para colaboradores de las áreas administrativas⁸² para el uso de los sistemas tecnológicos, también sobre calidad en el servicio y desempeño en situaciones de emergencia, entre otros.

Una acción que se consideró de suma importancia para asegurar su éxito fue la comunicación del Modelo educativo a todo el personal. En las primeras etapas se realizó a través de curso presenciales y se cambió, luego, a cursos en modalidad en línea en el periodo 2015-16. Además del apropiamiento del MEUIC08, en esta comunicación también se tenía el propósito de consolidar la identidad institucional. La gran mayoría de los colaboradores atendieron a dichos cursos, los de nuevo ingreso como parte de su

⁸² Sobre el personal docente analizaré el caso en el apartado Formación y capacitación.

inducción a la universidad y los que tenían más antigüedad como parte del conocimiento de las líneas institucionales estipuladas.

5.3 Oferta

Bajo el modelo constructivista en el que se considera que el aprendizaje es un proceso activo en el que los mismos estudiantes construyen su conocimiento a partir de sus experiencias, la interacción con el entorno cuando el contenido es significativo y se trabaja en colaboración con pares (Serrano González-Trejo y Pons Parra, 2011) la oferta de la UIC se modificó en pro de establecer “una oferta educativa pertinente” fundamentada en los preceptos de la flexibilidad curricular⁸³, a través de la interdisciplinariedad, la formación para la investigación desde la licenciatura, la promoción de diferentes trayectorias de formación y la vinculación temprana con el medio profesional, nociones establecidas en el MEUIC08 (UIC, 2008, p. 76), hacia una formación profesional integral. Para entender los cambios conviene señalar, que en esta nueva oferta el modelo de trabajo lo componen núcleos problemáticos durante cuatro ciclos de formación.

⁸³ Este concepto se explica extensamente en el MEUIC08. En un apretado resumen puede señalarse que la flexibilidad curricular implica “afectar los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores académicos” (p. 52), lo cual da paso a una propuesta de currículos interdisciplinarios y de formación permanente, al de uso de tecnologías de la información y la comunicación para la incorporación de la modalidad a distancia. Asimismo, al cambió en la perspectiva de estudiantes y docentes, por un lado, se considera al estudiante con “capacidad de decisión [...] sobre la selección y combinación de contenidos y planes de trabajo, así como acerca de las secuencias o rutas y ritmos de su formación” (p. 53), pero que requiere ayuda por medio de “actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas para lograr una actividad mental constructiva” (p. 54); por otro, al docente se le reconoce como mediador entre el estudiante y el conocimiento, a un organizador de las situaciones de aprendizaje. Finalmente, el desarrollo de habilidades para la investigación en la licenciatura influye de manera temprana y permanente en la formación permanente del estudiante, por la vinculación que genera con otras instituciones, con el entorno social y con el desarrollo disciplinario (UIC, 2008).

Los núcleos problemáticos son temáticas compartidas entre los problemas de conocimiento en las diversas profesiones (o programas ofertados en la UIC). Frente a ello se desarrollan proyectos de investigación que vinculan los diversos campos de conocimiento, así, a través de una perspectiva dinámica inter y multidisciplinaria, se vinculan estudiantes y profesores de diferentes carreras.

Para los cuatro ciclos de formación, que son el de integración, el básico, el profesional y el de concentración, con respecto a los núcleos problemáticos, se establecieron objetivos diferenciados de formación del estudiante (UIC, 2008). La diferenciación entre los objetivos está aparejada con el desarrollo de habilidades en los estudiantes, primero en el ciclo de integración y básico para el planteamiento de problemas sociales que transcurren durante los dos primeros semestres de la licenciatura; luego en el ciclo profesional que corresponde a los seis semestres restantes de la carrera, donde se tiene el objetivo de que el estudiante proponga la aplicación de instrumentos y procedimientos específicos de su profesión a los problemas planteados; finalmente, en el ciclo de consolidación, que transcurre en el posgrado, se capacita al estudiante en la aplicación de conocimientos y metodologías de los campos específicos de su formación. Esto implica, entonces, la articulación entre las diversas licenciaturas y entre este nivel y el posgrado en sus diferentes modalidades, como se verá en la estructura y en la gestión académica que tuvo modificaciones interesantes y que describo en el siguiente apartado.

5.3.1 Estructura y gestión académico-administrativa

La oferta de licenciatura y posgrado en la UIC se organizó, inicialmente, en cuatro áreas, Área de la Comunicación y la Arquitectura, Área de Humanidades, Área

Empresarial y Áreas de la Salud. Los 16 programas de licenciatura presencial son casi los mismos en el periodo de 2008-09 al 2017-18, es decir, se ha mantenido la oferta con adecuaciones menores, que explicaré más adelante; la misma situación sucedió en el posgrado. Sin embargo, debido a la disminución de matrícula en algunos programas y a la diversificación de modalidades para la oferta de licenciatura se generaron grandes cambios en la universidad, especialmente en la estructura y la gestión académica.

La estructura académica tuvo cinco formas de organización diferentes en el periodo de 2008 al 2017⁸⁴ (Figura 5.3). Aunque permaneció la idea general de agrupación de los programas de licenciatura y posgrado en áreas disciplinares, cambiaron el número de áreas y el acomodo de los programas. Esta forma de agrupación permitiría ofertar materias compartidas entre programas, además de las propias del campo disciplinar.

En la primera forma organizacional, que se dio en el ciclo 2008-09, se establecieron las cuatro áreas disciplinares propuestas en el MEUIC08, las cuales agrupaban la oferta de licenciatura, el Área de la Comunicación y la Arquitectura, el Área Empresarial, el Área de Humanidades y el Área de la Salud; en el mismo nivel organizacional se encontraba un área académica llamada Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua (IPIEC). En el IPIEC se agrupaba la oferta de

⁸⁴ Durante estos cambios la universidad recurrió a la asesoría de empresas especialistas en el tema según los informes del rector revisados, aunque no se reportan mayores datos, ni los entrevistados refirieron conocer las implicaciones de ello.

posgrado en áreas que daban continuidad a las de licenciatura Artes, Humanidades, Negocios y Salud, aunque estas no eran direcciones ni coordinaciones.

Figura 5.3

Cambios en la estructura académica a nivel directivo en la UIC

	2008-09 Al 2010-11	2011-12	2012-13 Al 2014-15	2015-16 Al 2016-17	2017-2018
Licenciatura Presencial	ARTES. Área de la Comunicación y la Arquitectura	ARTES, HUMANIDADES y NEGOCIOS. Área de Humanidades, Comunicación y Negocios	ARTES, HUMANIDADES y NEGOCIOS. División de Ciencias Administrativas, Sociales y Humanidades	ARTES y HUMANIDADES. División de Ciencias Sociales y Humanidades	ARTES y HUMANIDADES. División de Ciencias Sociales
	Arquitectura Comunicación Diseño Gráfico Traducción	Administración Estratégica Administración Hotelera Arquitectura Comunicación	Administración Estratégica Administración Hotelera Arquitectura Comunicación	Arquitectura Comunicación Digital Derecho Diseño Gráfico Filosofía Teología Traducción	Arquitectura Comunicación Digital Derecho Diseño Gráfico Traducción, Localización e Interpretación
	HUMANIDADES. Área de Humanidades Derecho Filosofía Pedagogía Teología	Contaduría Derecho Diseño Gráfico Filosofía Mercadotecnia Pedagogía Relaciones Comerciales Internacionales Teología Traducción Turismo	Contaduría Derecho Diseño Gráfico Filosofía Mercadotecnia Pedagogía Relaciones Comerciales Internacionales Teología Traducción Turismo	NEGOCIOS. División de Negocios	NEGOCIOS. División de Negocios
	NEGOCIOS. Área Empresarial Administración Estratégica Administración Hotelera Contaduría Mercadotecnia Planificación de Servicios Turísticos Relaciones Comerciales Internacionales			Administración Hotelera Administración y Dirección Estratégica Contaduría y Finanzas Mercadotecnia Relaciones Comerciales Internacionales Turismo	Administración de Negocios Turísticos Administración y Dirección Estratégica Contaduría y Finanzas Mercadotecnia Relaciones Comerciales Internacionales
	SALUD. Área de la Salud	SALUD. Área de la Salud	SALUD. División de Ciencias de la Salud	SALUD. División Ciencias de la Salud	SALUD. División de la Salud
	Nutrición Odontología Psicología	Nutrición Odontología Psicología	Nutrición Odontología Psicología	Nutrición Odontología Pedagogía Psicología	Medicina y Cirugía Odontológica Nutrición Pedagogía Psicología Instituto Intercontinental de Misionología L. Filosofía L. Teología M. Filosofía y Crítica de la Cultura M. Misionología

...continúa

... continuación

	Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua	Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua	División de Programas Directivos y Posgrado	División de Programas Directivos y Posgrado	División de Posgrados, Investigación, Educación Continua y A Distancia
Posgrado y Ambas Modalidades y Licenciatura Modalidad A Distancia	ARTES <i>Arte, Comunicación y Tecnología en Contexto</i> E. Comunicación Interpersonal E. Diseño de Imagen Corporativa E. Publicidad en Medios Corporativos E. Medios Interactivos (Mixta) E. Guionismo de Adaptación M. Guionismo	ARTES <i>Arte, Comunicación y Tecnología en Contexto</i> E. Comunicación Interpersonal E. Publicidad en Medios Interactivos (Mixta) M. Guionismo	ARTES <i>Arte, Comunicación y Tecnología en Contexto</i> E. Comunicación Interpersonal E. Publicidad en Medios Interactivos (Mixta) M. Guionismo	ARTES <i>Arte, Comunicación y Tecnología en Contexto</i> E. Publicidad en Medios Interactivos (Mixta) M. Guionismo	ARTES <i>Arte, Comunicación y Tecnología en Contexto</i> E. Medios Publicitarios Interactivos (Mixta) E. Guionismo de Adaptación M. Guionismo
	HUMANIDADES <i>Cultura Para El Desarrollo Humano</i> M. Educación (Mixta) M. Intervención Educativa (Mixta) M. Filosofía de la Cultura M. Filosofía del Derecho	HUMANIDADES <i>Cultura Para El Desarrollo Humano</i> M. Educación (Mixta) M. Intervención Educativa (Mixta) M. Filosofía y Crítica de la Cultura M. Filosofía del Derecho y Política	HUMANIDADES <i>Cultura Para El Desarrollo Humano</i> M. Educación (Mixta) M. Intervención Educativa (Mixta) M. Filosofía y Crítica de la Cultura M. Filosofía del Derecho y Política	HUMANIDADES <i>Cultura Para El Desarrollo Humano</i> M. Educación (Mixta) D. Educación M. Intervención Educativa (Mixta) M. Filosofía y Crítica de la Cultura	HUMANIDADES <i>Cultura Para El Desarrollo Humano</i> M. Innovación Educativa M. Intervención Educativa (Mixta) D. Educación
	NEGOCIOS <i>Innovación Empresarial Para la Competitividad</i> E. Derecho Empresarial M. Administración M. Finanzas M. Comercio	NEGOCIOS <i>Innovación Empresarial Para la Competitividad</i> E. Derecho Empresarial M. Administración M. Finanzas M. Comercio Exterior	NEGOCIOS <i>Innovación Empresarial Para la Competitividad</i> M. Administración M. Finanzas M. Comercio Exterior	NEGOCIOS <i>Innovación Empresarial Para la Competitividad</i> M. Administración M. Finanzas M. Comercio Exterior D. Administración	NEGOCIOS <i>Innovación Empresarial Para la Competitividad</i> E. Finanzas Estratégicas y Bursátiles E. Gestión de Negocios M. Administración de Negocios M. Relaciones Comerciales Internacionales M. Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación D. Administración
SALUD <i>Salud y Calidad de Vida</i> E. Endodoncia E. Periodoncia E. Prostdoncia M. Ortodoncia E. Atención Psicológica A Migrantes M. Psicoterapia Psicoanalítica	SALUD <i>Salud y Calidad de Vida</i> E. Endodoncia E. Periodoncia E. Prostdoncia M. Ortodoncia E. Atención Psicológica A Migrantes M. Psicoterapia Psicoanalítica	SALUD <i>Salud y Calidad de Vida</i> E. Endodoncia E. Periodoncia E. Prostdoncia M. Ortodoncia E. Atención Psicológica A Migrantes M. Psicoterapia Psicoanalítica	SALUD <i>Salud y Calidad de Vida</i> E. Endodoncia E. Periodoncia E. Prostdoncia M. Ortodoncia M. Psicoterapia Psicoanalítica D. Psicología	ODONTOLOGÍA Odontología E. Endodoncia E. Periodoncia E. Prostdoncia M. Ortodoncia	
	LICENCIATURAS A DISTANCIA. Área de Innovación y Tecnología Educativa <i>Licenciaturas Directivas.</i> Administración Estratégica Derecho Mercadotecnia Pedagogía Psicología Relaciones Comerciales Internacionales <i>Licenciaturas en Línea.</i> Administración Estratégica Derecho Mercadotecnia Psicología	LICENCIATURAS A DISTANCIA Innovación y Tecnología Educativa <i>Licenciaturas Directivas</i> Administración Estratégica Derecho Mercadotecnia Pedagogía Psicología Relaciones Comerciales Internacionales <i>Licenciaturas en Línea.</i> Administración Estratégica Derecho Mercadotecnia Psicología	LICENCIATURAS A DISTANCIA Innovación y Tecnología Educativa <i>Licenciaturas Directivas</i> Administración Estratégica Derecho Mercadotecnia Pedagogía Psicología Relaciones Comerciales Internacionales <i>Licenciaturas en Línea.</i> Administración Estratégica Derecho Mercadotecnia Psicología	LICENCIATURAS EN LÍNEA. <i>Innovación y Tecnología Educativa</i> Administración Estratégica Derecho Mercadotecnia Psicología	

Fuentes: Ardavín Migoni (2015b, 2016a); Corona López (2011, 2012, 2013, 2014).

Nota: las direcciones están marcadas en sombreado

Como puede verse en la figura, las áreas disciplinares en las que se agrupaban los programas de licenciatura presencial pasaron por cuatro cambios de compactación y separación: inicialmente eran cuatro grupos, después disminuyeron a dos, luego aumentaron a tres y, finalmente, aumentaron a cuatro diferentes a los iniciales; a la par de estos cambios se reubicaron algunos programas. En el caso de las unidades académicas de posgrado y programas en modalidades no presenciales, en cambio, las modificaciones no se dieron por áreas disciplinares o por la reubicación de programas, sino por la creación y desaparición de niveles directivos. Para su análisis, llamaré a estos procesos etapas de modificación de la estructura académica.

La primera etapa es una modificación de la estructura que atendía a los lineamientos del MEUIC08, arriba descritos, es una estructura en la que en un nivel se agruparon áreas disciplinares en licenciatura, mientras que en otro nivel se conjuntaba la oferta de posgrado y la oferta a distancia (el IPIEC). En el caso del nivel de licenciatura, se creó una superárea que concentró a los 14 programas de diferentes áreas disciplinares (Humanidades, Comunicación y Negocios), mientras se mantenía de manera separada el área de la Salud (Ardavín Migoni, 2015b; Corona López, 2011, 2012, 2013, 2014). El cambio se debió a cuestiones económicas, pues al disminuir el número de directores en licenciatura se redujo el nivel de los administradores en una especie de cascada, esto lo explicaré más adelante al tratar los cambios en la gestión de estos programas. Con respecto a la separación de posgrados y licenciaturas a distancia en dos direcciones, el cambio se dio porque en ese momento daba inicio el diseño de los programas en línea (ya existían los semipresenciales), por lo que el Área de Innovación y Tecnología Educativa tomó un papel importante en la universidad y obtuvo el

nombramiento de dirección, asunto que detallaré en el apartado de modificaciones a la oferta.

En la segunda etapa se mantuvo el arreglo entre los programas de licenciatura presencial, pero se volvieron a unir en una dirección los programas de posgrado y los de licenciatura a distancia. En ese año la gestión de licenciaturas a distancia se reubicó en el Plantel Roma, “como si fuera otra escuela”, con una gestión propia de contratación de profesores y atención a alumnos, el único vínculo con las direcciones de programas presenciales era la gestión de los títulos (KVI, comunicación personal).

La tercera etapa sucedió en 2015-16, la superárea se dividió en dos, por un lado, Negocios que quedó con los seis programas que inicialmente tenía en 2008-09, y, por otro, Artes y Humanidades que quedó con siete programas, en lugar de los ocho que la integraban en 2008-09, debido a la reubicación del programa de Pedagogía en el área de Salud. El cambio se justificó, en el caso de los programas de Negocios, porque habían generado una gestión común en diversos aspectos, entre ellos, la participación en procesos de acreditación de programas; y, en el caso del programa de Pedagogía porque al unirse con Psicología podrían unirse actividades de docencia y prácticas entre el área educativa (Corona López, 2014).

Finalmente, en la cuarta etapa en 2017-18, aunque se mantuvieron tres áreas muy parecidas al planteamiento del MEUIC08, se tuvo una organización disciplinar diferente a la inicial, pues se creó una nueva agrupación (el Instituto de Misionología) que permitió reubicar los programas de licenciatura y de posgrado de Filosofía y Teología, que están dirigidos principalmente a seminaristas (licenciatura y posgrado de filosofía y

teología). Se dio una separación entre los programas de corte empresarial, por un lado, y los de atención a la comunidad religiosa, por el otro.

En las cuatro etapas se pudo observar que algunos programas permanecieron siempre en el mismo conjunto, respetando la compatibilidad disciplinaria; esto es, los programas de Nutrición, Odontología y Psicología siempre han pertenecido al grupo de Salud y, de la misma manera, Administración, Contaduría, Comercio Internacional, Mercadotecnia y Negocios Turísticos (formada actualmente por la conjunción de Hotelería y Turismo) también han permanecido en un mismo grupo llamado Empresarial, Negocios o Ciencias administrativas, y, también, los programas de Arquitectura, Comunicación, Diseño y Traducción, aunque se integraron a otros programas pareciera que “van” en conjunto, esto es, aunque desapareció su grupo inicial en 2011-12 por la incorporación a la superárea, de la misma forma pasaron luego a la de Ciencias sociales. Sin embargo, otros cambios parecen haber forzado la integración disciplinar, como Pedagogía que luego de haber estado integrada a tres áreas diferentes, finalmente quedó integrada al área de la salud.

La compactación en términos del trabajo interdisciplinario se llevó al extremo pues la reducción de grupos fue la opción para resolver presiones financieras. De este modo, en 2013 se llevó a cabo el Plan Correctivo de Alineación para Grupos Menores de 15 Alumnos a través del cual se compactaron generaciones para lograr grupos más numerosos como en el caso del Administración Estratégica del Área de Negocios (Corona López, 2013). Lo anterior permitió que estudiantes de diferentes programas compartieran aula con un solo docente, esto se dio, por ejemplo, en las materias de formación humana o en las de troncos comunes como administración o metodología, con

la finalidad de proporcionar un espacio de diálogo entre estudiantes de distintas disciplinas (EDN, comunicación personal). Un año después, sin embargo, se redujeron dichas compactaciones porque se identificó que se favorecía a la licenciatura más numerosa en detrimento de la orientación interdisciplinaria.

Estos cambios en la estructura académica tuvieron implicaciones en la gestión de los programas, tanto de licenciatura como de posgrado. En la estructura académica de la UIC debajo de las direcciones se encuentra el nivel que realiza la gestión directa de los programas, al cual se le ha nombrado de diferentes maneras: coordinaciones, direcciones académicas o cátedras. Para facilitar el análisis mantendremos el nombre coordinación.

La organización de las coordinaciones traspasa las líneas establecidas entre las direcciones de licenciaturas y posgrados, es decir, no está limitada por las áreas disciplinares ni por la división por niveles. Así, identifiqué siete tipos de coordinaciones que resultan de diferentes combinaciones de tres elementos, es decir, del área disciplinar, el nivel educativo y la modalidad de la oferta: 1) coordinación que gestiona un programa de estudio en el nivel de licenciatura, 2) coordinación que agrupa dos programas de licenciatura, 3) coordinación que integra diferentes programas de licenciatura de una misma área disciplinar, 4) coordinación que integra licenciatura y posgrados de un mismo programa de estudio, 5) coordinación que integra a varios niveles de posgrado de un mismo programa, 6) coordinación que integra distintos programas de posgrado de una misma área curricular y, finalmente, 7) coordinación de modalidades de no escolarizadas, programas directivos y programas en línea (Figura 5.4). Esta forma de organizarse responde a arreglos que la universidad tuvo que realizar para disminuir problemas financieros, porque permitía que los coordinadores gestionaran diversos

programas evitando la contratación de especialistas en cada disciplina. El acomodo organizacional no tuvo una lógica común, entre gestionar por un nivel (licenciatura o posgrado) o por áreas disciplinares sino decisiones discrecionales, y este tipo de agrupaciones entre los colaboradores es conocida informalmente como “feudos” (FN, comunicación personal, KVI, comunicación personal).

Figura 5.4

Tipos de Coordinaciones en UIC de 2008 A 2017

	Agrupamiento		
	Inicial	Superárea	Final
1) Coordinación de licenciatura por programa	Administración	--	--
	Arquitectura		Arquitectura
	Relaciones Comerciales Internacionales		Relaciones Comerciales Internacionales
	Comunicación		Comunicación
	Derecho		Derecho
	Diseño		Diseño
	Filosofía		Filosofía
	Mercadotecnia		Mercadotecnia
	--		Negocios Turísticos
	--		Nutrición
	Odontología		
	Psicología		Psicología
	Pedagogía		Pedagogía
	Teología		Teología
Traducción		Traducción	
2) Coordinación de dos programas de licenciatura	Administración Hotelera y Turismo		
		Psicología y Pedagogía	Administración y Contaduría
3) Coordinación de licenciaturas por área	--	Área Empresarial	--
		Área Ciencias Sociales	
		Área Humanidades	
	--		
4) Coordinación que integra licenciatura y posgrados	--	Odontología	Odontología
5) Coordinación de posgrados por programa	--	Psicoterapia Psicoanalítica	Psicoterapia Psicoanalítica

...continúa

...continuación

6) Coordinación de posgrados por área	Innovación Empresarial Para La Competitividad	Área de Humanidades, Ciencias Sociales y Administrativas	Innovación Empresarial Para La Competitividad
	Arte, Comunicación y Tecnología		Arte, Comunicación y Tecnología en Contexto
	Cultura Para el Desarrollo Humano		Cultura Para el Desarrollo Humano
	Salud y Calidad de Vida		--
7) coordinación licenciatura modalidad a distancia	--	Programas Directivos	Programas Directivos
	--	Programas en Línea	Programas en Línea

Fuente: Ardavín Migoni (2015b, 2016a); Corona López (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014), UIC (2018).

Uno de los cambios más significativos en la estructura de este nivel de coordinación sucedió en 2013-14 durante la creación de la superárea en el nivel directivo. Los anteriores directores de las tres áreas se convirtieron en coordinadores y los coordinadores de cada programa fueron reasignados como catedráticos de programa, ello implicó tener un puesto con un nivel jerárquico menor, es decir, los colaboradores que habían fungido como coordinadores un periodo antes, bajaron un nivel en la estructura, con un sueldo menor, pero con las mismas responsabilidades (Corona López, 2014). Este cambio causó incertidumbre entre varios colaboradores, aunque a la fecha casi todos mantienen su puesto.

5.3.2 Pertinencia

La noción de flexibilidad curricular ya señalada implica la pertinencia de la oferta, pues a través del desarrollo de proyectos de investigación interdisciplinarios sobre los núcleos problemáticos de las diferentes y profesionales el estudiante conoce y se involucra en las necesidades sociales y en las de su profesión.

Entre 2008-09 y 2017-18, la mayoría de los programas de licenciatura presencial fueron los mismos y los rediseños oficiales fueron menores, aunque en la práctica la docencia se fue redirigiendo hacia una orientación profesionalizante bajo la premisa de responder a la demanda laboral para los egresados, sin desechar por completo la formación para la investigación que tenía un papel central en el MEUIC08 (Ardavín Migoni, 2015b, Corona 2014). La estabilidad en la oferta, con muy pocas aperturas y cierres, señala la vigencia e importancia que mantuvo el MEUIC08 como guía del desarrollo organizacional.

En licenciatura se dio una apertura, un cierre y una fusión, se abrió el programa de Nutrición en el Área de la Salud, donde la matrícula ha crecido constantemente; cerró el de Tecnologías y Sistemas de Información en el Área Empresarial, por haberse detenido las solicitudes de ingreso; y, también en el Área Empresarial, la fusión en un nuevo programa de Administración de Negocios Turísticos por la suma de los programas de Administración Hotelera y de Turismo, pues esta última había presentado muy baja matrícula en los últimos años, el cambio fue favorecido, además, porque ambos tenían una misma dirección académica.

En posgrado la nueva oferta fueron cuatro programas, la maestría en Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación y tres doctorados: Administración, Educación y Psicoanálisis (Tabla 5.1). Los cuatro nuevos programas representaban dar continuidad entre los programas de licenciatura y posgrado, noción recuperada de los ciclos de formación establecidos en el MEUIC08. En la misma lógica de mantener la oferta para dar continuidad a la formación desde la licenciatura hasta el posgrado, los programas

que quedaron sin matrícula en algunos ciclos no fueron cerrados, como sucedió en el caso de licenciatura.

Tabla 5.1

Programas nuevos de 2008-09 a 2018-19

Ciclo	Nivel	Programa	Matrícula
2009-10	L.	Nutrición	8
	M.	Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación	17
2011-12	D.	Administración	9
	D.	Educación	9
	D.	Psicoanálisis	72
2017-18	L.	Administración de Negocios Turísticos	66

Fuentes: ANUIES (2009, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018a), Corona López (2009, 2010, 2013).

La decisión sobre los cambios en la oferta tenía como base la opinión de autoridades y docentes congregados en academias (Corona López, 2009, 2014) y de los consejos consultivos de egresados (Ardavín Migoni, 2016a; UIC, 2019), así como los resultados del análisis de la demanda de estudiantes y la laboral; que incluso derivaron en planes no ejecutados. En la UIC se diseñaron algunos programas bajo la noción de responder a la demanda laboral, integrar temáticas digitales, proporcionar una orientación empresarial u ofrecer salidas laterales en la licenciatura por medio del nivel técnico superior, si es que el estudiante decidía no continuar con su carrera; también se propuso nueva oferta en licenciatura y posgrado (Ardavín Migoni, 2015b, Corona López, 2009, 2014; UIC, 2008).

Se propusieron tres programas de nivel técnico superior universitario (TSU) como salida lateral a los programas de licenciatura, se trata del programa de Aduanas y

Negocios Internacionales que se relacionaba con el de Relaciones Comerciales Internacionales; el de Negocios Gastronómicos, vinculado con los programas de Administración Hotelera y de Turismo; y el de Prótesis Dental que se integraba a la línea de los programas de Odontología. A la fecha, no se ha abierto ninguno de ellos, incluso cuando uno sí obtuvo el RVOE; sin embargo, las propuestas se mantienen entre los coordinadores en una especie de soluciones en espera de que se identifique un problema y ya se tenga la solución, noción del bote de basura (Cohen *et al.*, 1972/2011).

Las nuevas propuestas de programas de licenciatura y posgrado fueron en el área de la Salud, Educación, Negocios y Ciencias Sociales. En el primer caso, se trata de la licenciatura en Enfermería y la especialidad en Medicina Farmacéutico; en el área de Educación es la licenciatura de Educación Preescolar y la maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación; en el tercer caso, la licenciatura en Administración de Negocios Digitales; y, en el último caso, en el área de Ciencias Sociales, el doctorado en Filosofía y Ciencias Sociales. El reporte de avance en el diseño de esta oferta se hizo anualmente, lo que indica una gran cantidad de recursos dedicados para tal fin; sin embargo, como señalé, ninguno ha sido implementado.

5.3.3 Flexibilidad

Probablemente uno de los mayores cambios en la UIC fue la introducción de dos modalidades a distancia, que se alineó al incremento de esta modalidad en la educación superior en México. Desde el 2008 se planteó diseñar 25 asignaturas en línea de los programas que ya se impartían en la UIC, también, rediseñar algunas licenciaturas hacia la modalidad no presencial para ofertarlas a personas con estudios inconclusos o con

experiencia laboral. Para alcanzar las metas anteriores, en 2009 inició el Programa Institucional Académico de Educación a Distancia, coordinado por el Área de Innovación y Tecnología Educativa (AITE) (Corona López, 2009, 2010, 2011, 2012). El resultado fue la adaptación de algunas materias presenciales a la modalidad a distancia o en línea, específicamente las que correspondían al Ciclo de Integración del MEUIC08 y eran compartidas por todas las licenciaturas, así como con el diseño de la modalidad semipresencial o a distancia (llamada Directiva) para los programas de Administración, Derecho, Filosofía, Mercadotecnia, Pedagogía, Psicología Relaciones Comerciales Internacionales; los cuales se ofertarían de forma mixta, es decir, con actividades en la plataforma Moodle combinadas con la asistencia a la universidad cada quince días, en un plan de tres años, divididos en cuatrimestres (Corona López, 2009). Aunque el diseño de los siete programas se llevó a cabo en un trabajo conjunto entre los responsables de cada licenciatura presencial y el AITE, esta fue el área que quedó como responsable de los nuevos programas.

En 2013 se sumó una nueva modalidad a distancia, ahora llamada En línea para cinco de los programas que ya se ofertaban en modalidad mixta, Administración, Derecho, Mercadotecnia, Psicología y Relaciones Comerciales Internacionales, introduciendo dos cambios: que las actividades se realizaran exclusivamente en la plataforma Canvas en lugar de Moodle, y que se cursara una materia en cinco semanas con la posibilidad de inscribir solo dos de ellas por periodo (Corona López, 2010, 2013; UIC, 2016a). Para ello la UIC contrató los servicios de *Academic Partnership* que trabajaría en conjunto con la AITE, dejando de lado, totalmente, a los directores de programas de oferta presencial de las cinco licenciaturas en cuestión.

En tal combinación, la UIC ofrece cinco programas de licenciatura en modalidad presencial y en dos modalidades a distancia (Tabla 5.2). En el caso de la modalidad a distancia se divide en los semipresenciales, ahora llamados Directivos, que son los primeros programas diseñados por la UIC, y los programas llamados En línea que se imparten en colaboración con *Academic Partnership*, quien además se encarga de la promoción y retención de estudiantes (Corona López, 2014; UIC, 2019).

Esta diversificación significó un aumento en la matrícula de la universidad, sin embargo, la mayor barrera para el desarrollo de esta modalidad ha sido la falta de acuerdos en la participación financiera entre *Academic Partnership* y las autoridades de la universidad, según lo comentado en la comunidad, aunque no hubo una razón institucional o un reporte oficial que develara la situación (EDN, comunicación personal; KVI, comunicación personal). Actualmente en la modalidad Directiva las actividades se realizan de forma mixta, es decir, tanto en plataformas educativas como en sesiones presenciales usualmente cada dos semanas. Esta modalidad se oferta, principalmente, en el plantel Roma y tienen una periodicidad cuatrimestral; mientras que la modalidad en línea implica que las actividades se realizan exclusivamente en una plataforma educativa donde se cursa una materia en cinco semanas y esta gestión se lleva en el Campus Sur de la UIC (KVI, comunicación personal; FN comunicación personal).

Tabla. 5.2*Licenciatura a distancia UIC, programas ofertados y matrícula 2013-14 al 2017-18*

Programa	Modalidad	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Administración Estratégica	Presencial	94	87	86	95	90
	Mixta	12	9	5	17	19
	Línea		9	16	53	82
Derecho	Presencial	81	80	77	94	104
	Mixta	21	16	6	7	28
	Línea		16	26	82	144
Mercadotecnia	Presencial	85	93	100	91	89
	Mixta	8	4	3	6	13
	Línea				32	43
Psicología	Presencial	174	142	124	66	120
	Mixta	29	15	30	25	33
	Línea		55	116	268	426
Relaciones Comerciales Internacionales	Presencial	91	74	81	34	79
	Mixta	3	2	0	s.d.	s.d.
	Línea		4	15	27	36

Fuente: ANUIES (2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

La diversificación de las modalidades dio un vuelco hacia la recuperación de la matrícula en la UIC, especialmente en el caso de la modalidad en línea y para la licenciatura de Psicología.

En el posgrado 15 programas de la oferta tienen también dos modalidades, presencial y semipresencial⁸⁵. Para la oferta presencial se integraron las TIC como un apoyo en algunas asignaturas, mientras que la oferta semipresencial, que solo es el caso

⁸⁵ En algunos ciclos la formación a distancia de posgrados como el de Educación implicaba que los docentes se trasladaran a estados como Oaxaca y Puebla o los del Doctorado en psicoanálisis a Estados como el Estado de México, Jalisco, Querétaro, Mérida, Morelos y Zacatecas (Corona López, 2013; KVI, comunicación personal)

de la maestría en Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación, se desarrolla principalmente en plataformas y con asistencia a la universidad una vez a la semana (Corona López, 2013). Este cambio no tuvo impactos en la matrícula del posgrado.

5.4 Estudiantes

En la UIC, de acuerdo con el MEUIC08, al estudiante se le considera como protagonista de su propio aprendizaje que asume la responsabilidad de su trayectoria académica y tiene la capacidad de aprender por cuenta propia, aunque requiere de espacios diseñados por el docente que permitan dicho aprendizaje (Comité de Transición al Enfoque por Competencias [CTEC], 2014; UIC, 2008). Ante esa perspectiva se definió la formación integral que daba inicio con la identificación de las necesidades de los aspirantes a partir de una evaluación a su ingreso; este proceso se ha mantenido, con algunas modificaciones menores.

La evaluación de los aspirantes a licenciatura que se planeó desde el MEUIC08 y que continúa a la fecha es un examen diagnóstico sobre habilidades de comunicación (capacidades lingüísticas), personales-sociales, de aprendizaje (estrategias), de pensamiento lógico matemático y de uso de tecnología. Los resultados no tienen implicación alguna en la admisión, sino que se utilizan para atender los requerimientos formativos del estudiante a los que una unidad de apoyo en la universidad da seguimiento (Corona López, 2009, 2010; UIC, 2008); es decir, se ha mantenido el acceso abierto a la universidad sin especificar un perfil particular de estudiantes.

En el caso del posgrado en el MEUIC08 se planteó una evaluación que no se formalizó. Se trata de las llamadas Evaluación exploratoria 1 y Evaluación exploratoria

2 de los aspirantes. Ambos casos se utilizarían para conocer el desarrollo de habilidades profesionales, la primera evaluación correspondía a los estudiantes de licenciatura del tercer año que estuvieran interesados en cursar un posgrado en la UIC, para dar continuidad a su formación en el ciclo de concentración; y la segunda evaluación correspondía a los estudiantes que transitaban de una especialidad a una maestría o de una maestría a un doctorado; en ambos casos las pruebas se aplicarían a los aspirantes externos a la UIC.

El seguimiento y acompañamiento al estudiante lo realiza un departamento específico en la universidad que es el que lleva a cabo el examen de ingreso y planea junto con cada estudiante los cursos para el desarrollo de habilidades, señalados arriba; el trabajo puede ser grupal o individual. Esta estrategia se ha mantenido en la universidad.

Al ingreso, en los planteamientos del MEUIC08, a los estudiantes se les acompañaría en el “desarrollo de habilidades básicas, transversales y transferibles en los diferentes campos de conocimiento: habilidades de comunicación y capacidades lingüísticas, pensamiento lógico matemático, uso de información tecnológica y estrategias para aprender a aprender [...en un] espacio que introducirá al alumno en la filosofía institucional” (UIC, 2008, p. 58). Inicialmente no se planearon cursos, sino que se habló de estrategias, aunque, finalmente, sí se diseñaron cursos y talleres en modalidad presencial, mixta y a distancia. Dichos cursos y talleres se mantienen como parte de la oferta para los estudiantes, con lo que se da continuidad al acompañamiento a su ingreso. Esas actividades de acompañamiento se desarrollan durante el ciclo de

integración y el ciclo básico, y su aprobación es requisito para realizar trámites de titulación.

5.4.1 Formación integral

En cuanto a la formación integral, en la UIC, además, de las estrategias señaladas sobre la interdisciplinariedad y los ciclos de formación, es relevante señalar tres aspectos más. El primero corresponde a la idea de formación para la investigación, el segundo al desarrollo de habilidades genéricas, el tercero a la inclusión de las prácticas en el currículo y el cuarto a la internacionalización.

En el primer caso, en el MEUIC08 se estipulaba que la formación para la investigación era un objetivo intrínseco de la formación profesional. El planteamiento era que “la formación de investigadores se considera como un proceso educativo donde interactúan profesores-investigadores, quienes enseñan la manera de investigar y aportan su propia experiencia, y alumnos que estudian los fenómenos; analizan y evalúan métodos, teorías y modelos teóricos, a la par que adquieren y perfeccionan técnicas y habilidades, que se ponen a prueba, y donde se presentan resultados exitosos y también fracasos” (p. 94). Esta formación permitiría a los estudiantes desarrollar ciertas actitudes como el antidogmatismo, el sentido de relevancia, la disposición al trabajo en equipo o redes de trabajo y la ética, competencias básicas para investigación con base en el Consejo de Europa, y hábitos del oficio de productor de conocimientos. Para ello se planeó incluir a la investigación en el contenido curricular, así como propiciar la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación que se desarrollan en la universidad. Esta segunda posibilidad permitiría, además, derivar de ello la propia

tesis o acreditar el servicio social. Solo la primera opción se desarrolló en la universidad y se vinculó con una nueva forma de titulación que explicaré más adelante, pero los proyectos se redirigieron hacia el impulso a planes de negocio o emprendedurismo.

En el segundo caso, en 2013-2014 se transitó del modelo de desarrollo de habilidades que planteaba el MEUI08 a uno de competencias siguiendo lineamientos del Marco Común Europeo; para ambos casos la universidad capacitó a los docentes y publicaron líneas generales para el desarrollo de habilidades o competencias genéricas en ellos. Las nociones de competencias, saber hacer y saber ser, se convirtieron en el eje de los programas operativos de cada asignatura.

En el tercer caso, la inclusión de las prácticas al currículo se realizó a través del Programa Institucional de Prácticas Universitarias que promueve la articulación de conocimiento teórico y práctico a través de cuatro tipos de prácticas, las de asignatura, las de viajes académicos, las de proyecto y las profesionales; las tres primeras son diseñadas, establecidas y evaluadas por los docentes e incluidas como actividades en un curso.

Las prácticas de asignatura forman parte de las actividades en el aula o las actividades que realiza el estudiante de forma independiente y están relacionadas con las temáticas abordadas en una asignatura, el docente decide cuáles actividades corresponden a la aplicación de conocimientos adquiridos durante su curso; las de viaje académico son actividades diseñadas ex profeso por un docente, que se integran como un objetivo más a desarrollar durante la viaje académico anual, es decir, el docente, al conocer el destino del viaje académico anual diseña actividades que se puedan

desarrollar en la sede y que tengan relación con las temáticas de su asignatura; y, las de proyecto corresponden al trabajo de investigación que el estudiante realiza durante los últimos semestres y que implican la aplicación de conocimiento adquirido en la solución de un problema de investigación, intervención o innovación; también corresponden al objetivo de la formación para la investigación y a una de las formas de titulación en la universidad. Ninguno de los tres tipos de práctica agrega créditos a la materia y puede diseñarse un número ilimitado de prácticas. En cambio, las prácticas profesionales se realizan fuera de la universidad en una institución receptora con la finalidad de que el estudiante aplique los conocimientos obtenidos, a este ejercicio se le da seguimiento a través de evaluaciones de la sede receptora que recogen los encargados del Programa Institucional de Prácticas Universitarias.

La estrategia tiene varias áreas de oportunidad respecto de las prácticas de asignatura, viaje académico o de investigación, principalmente por la falta de conocimiento y apropiación de esta estrategia por parte de los docentes que son quienes las incorporan en su programa operativo, pues, de acuerdo con una evaluación de Parra (2017) la planeación de los docentes no incluye la forma de seguimiento, evaluación o un espacio de reflexión. En cambio, las prácticas profesionales, al ser un requisito para la titulación, se atienden mejor tanto por los estudiantes como por los responsables del programa.

Al respecto del intercambio, en la UIC, también hay un Programa Institucional de Intercambio con diferentes IES nacionales y extranjeras; asimismo en la universidad se promueve la participación en los intercambios que se ofrecen en el Sistema

Universitario para la Movilidad Académica (SUMA, 2014) que es un programa FIMPES; pero la práctica es incipiente (Didou, 2016).

La formación integral en posgrado incluye actividades que replican las propuestas para la licenciatura, la investigación y desarrollo de competencias. Sin embargo, además, se hizo una propuesta de vinculación con asociaciones y colegios de profesionales gremiales con quienes en conjunto se diseñó una oferta de posgrado llamada *máster*, que se obtenía después de terminar la especialidad y aplicar algunas evaluaciones, pero, como otras iniciativas, tampoco se desarrolló.

5.4.2 Egreso: titulación y seguimiento a egresados

En la UIC a las formas tradicionales de titulación⁸⁶ se añadieron tres más: la titulación por posgrado, la titulación por acreditación curricular y la titulación ExaUIC.

La titulación de licenciatura mediante estudios de posgrado implica aprobar 45 créditos de maestría para el caso de licenciatura y 90 créditos de doctorado para el caso de maestría, con un promedio mínimo de 8 en el plan de estudios (Dirección de Servicios Escolares, 2018). La obtención del título de licenciatura por este medio correspondía con la estructura de los ciclos del MEUIC08, donde los tres primeros se cursan en la licenciatura y el último, que es el de concentración, se cursa en el posgrado.

La titulación por acreditación curricular (TAC) implica el desarrollo y defensa de un proyecto de investigación en los últimos semestres, y es una etapa crucial de la

⁸⁶ Tesis, tesina, examen general de conocimiento (EGEL), informe del servicio social o experiencia profesional, diplomados y promedio sobresaliente.

estrategia de formación para la investigación. Se desarrolló para los programas presenciales y se replicó solo en los programas directivos de licenciatura de modalidad a distancia (Corona López, 2013), pues no se aplicó en los de modalidad en línea (Dirección de Servicios Escolares, 2018).

El proyecto podía estar ligado a alguna línea institucional de investigación o, como sucedía en la mayoría de los casos, tratarse de un tema propio del estudiante. Cuatro programas, Administración Hotelera, Psicología, Turismo y Tecnologías y Sistemas de Información fueron pioneros en ejecutarlo; en Psicología, se tenía la ventaja de contar con proyectos de investigación institucionales a los que los estudiantes podían incorporarse, como los proyectos del Observatorio de la Salud de la UIC y de Condicionamiento Operante en Ratas (Corona López, 2012, 2013). Los demás programas, en cambio, requerían que los propios estudiantes generaran proyectos originales de investigación. En 2009, los programas de Filosofía y Derecho incorporaron la TAC (Corona López, 2009) y, en el 2010, la integraron Diseño y Comunicación; los demás programas aplicaron esta modalidad de TAC cuando se creó la superárea en 2013 (Corona López, 2013). Sin embargo, con el cambio de la orientación profesionalizante que tomaron las carreras años después, estos proyectos se redirigieron a la planeación de negocios, donde la investigación de mercado tomó el lugar de la investigación disciplinar.

La modalidad ExaUIC es una estrategia para obtener el título aplicable tanto a licenciatura como a posgrado. Para ambos casos se requiere tener más de cinco años de haber egresado y pagar los trámites, para el posgrado se requería también defender un caso de estudio relativo a su área laboral (Dirección de Servicios Escolares, 2018). Inició

en 2011 para los programas del Campus Sur (Corona López, 2011, 2012, 2013, 2014) y en 2012 para los del Plantel Roma (Corona López, 2012). El cambio en el número de titulados fue significativo, luego de que en 2009 el número de titulados disminuyera (Corona López, 2009) en los últimos cuatro años, entre 2014 y 2018 subió 12.5% más titulados (UIC, 2019)⁸⁷.

A pesar del aumento de egresados con los programas señalados, las actividades de seguimiento a ellos no han sido exitosas en la universidad, incluso, en cada ocasión se han tenido recomendaciones por parte de las acreditadoras al respecto; y en lugar de un programa institucional, el mayor contacto de los egresados se da a través de los coordinadores de programa (FN, comunicación personal).

5.5 Personal docente

Según el Modelo Educativo 2008, la función del docente cambia de la mera transmisión a una tarea de mediación entre el estudiante y el contenido; el docente se convierte en un organizador de los distintos elementos que configuran una situación de aprendizaje en el aula y asume la función de acompañamiento del proceso formativo general del estudiante. Se mantiene, en cambio, la autonomía académica y libertad de cátedra (UIC, 2018).

⁸⁷ Los datos financieros que se hicieron públicos fueron los del 2013, cuando el programa había recabado \$18,409,350.00 con 1,759 egresados (Corona López, 2013) y del 2014 que aumentó a \$22,882,700.00 (Corona López, 2014).

5.5.1 Perfil del docente y tipo de contrato

Para la contratación docente, en la universidad se establecieron requisitos académicos según las áreas y ciclos del MEUIC08 en las que trabajarían. También se establecieron requisitos generales, y en todos los casos se requería el conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje, la posesión de habilidades de enseñanza que se adecuen a las necesidades de los estudiantes, de la interdisciplinariedad y del fomento a la investigación y la posesión de segundo idioma. Sin embargo, es común que un mismo docente participara indistintamente en un programa, en toda un área disciplinar o en diferentes áreas, también en un nivel o en los dos (licenciatura o posgrado) y, además, en cualquiera de las dos modalidades, presencial y no presencial (a distancia o en línea) (Corona López, 2012), por lo que las especificidades del perfil dejaron de tener centralidad en la contratación de profesores, en cambio, se sobrepusieron las generales.

En cuanto al perfil académico, los docentes de la UIC en su mayoría tienen el grado de maestría y algunos pocos de doctorado (EDN, comunicación personal); dicho perfil se alcanzó porque a partir de la participación en acreditaciones, autoestudios y recomendaciones la universidad, por un lado, ofertó a los docentes programas de la misma universidad (Corona López, 2014), situación que se consideró también como parte de la formación disciplinaria que más adelante explicaré, y, por otro, incrementó la contratación de doctores, sin que se haya caído la mala práctica de contratar y despedirlos luego de atravesar la acreditación, como sucede en otras instituciones (FN, comunicación personal).

Con respecto al tipo de contrato, en el MEUIC08 se establecieron seis categorías de docentes conformadas por el número de horas, la experiencia docente-UIC medida en años laborados en la misma universidad y el tipo de actividades que realizarían (UIC, 2008). Las categorías fueron: i) de asignatura interino con 1-17 horas frente a grupo, menos de dos años de experiencia docente en UIC y la docencia es la única actividad para la que se contrata; ii) de asignatura titular, también con 1-17 horas frente a grupo pero con dos años de docente en UIC siendo también la actividad exclusiva para la que se contrata; iii) de medio tiempo, el docente que distribuye las horas de contrato 18-29 de la siguiente manera: 50 y 75% de docencia y el resto entre otras actividades académicas: tutoría, asesoría de tesis, desarrollo de trabajos académicos, y actividades de coordinación; iv) de tres cuartos de tiempo, el docente que distribuye las 30-39 horas de contrato de la siguiente manera, 30-50% a la docencia y el resto entre otras actividades académicas y de coordinación; y v) de tiempo completo con 40 horas de contrato y que ocupan del 20-50% a la docencia y el resto a actividades de coordinación y a las académicas señaladas, y vii) docente-investigador titular que ha sido contratado para horas de docencia u otras actividades académicas y además horas para desarrollar un proyecto de investigación; a estas seis categorías se sumaría la de docente auxiliar que sería apoyo de cualquier caso (UIC, 2008).

Sin embargo, las dos figuras docentes prevalente en la década del 2008 al 2017 fueron docentes de asignatura titular y docentes tiempo completo; los primeros, nombrados también catedráticos, que se prefiere sean empresarios que dedican algún tiempo a la docencia, aunque hay un gran número de ellos que con actividades exclusivamente de docencia en diferentes instituciones; mientras que los segundos

dedicados a actividades de coordinación con pocas horas de docencia (Corona López, 2010), estos son los reportados como docentes de tiempo completo durante los procesos de acreditación pues, a pesar de la planificación en el MEUIC08 no se sigue un mismo criterio para que cada programa cuente, por lo menos, con un maestro de tiempo completo (FN, comunicación personal; KVI, comunicación personal).

En cuanto al proceso de selección de docentes, en el MEUIC08 se planearon concursos de oposición (UIC, 2008). El área de los programas de licenciatura de salud y el área de investigación fueron los pioneros en la incorporación de dicho proceso institucional (Corona López, 2009, 2010), sin embargo, no se mantuvo más que un par de años y si se repitió en alguna área fue por iniciativa de la dirección en turno. En cambio, el reclutamiento y selección de docentes permaneció como había sucedido: por medio de recomendaciones de los docentes activos (FN, comunicación personal).

En cuanto al tipo de contrato, en el MEUIC08 se planeó que todos contaran con un contrato de tiempo indefinido, sin embargo, no se logró, incluso se dio un cambio importante en 2013, modificando contratos de la modalidad de tiempo indefinido a la de tiempo definido y obra determinada, lo cual permitió solventar las presiones financieras que tenía la universidad, ese cambio fue aceptado por el 92% de la planta docente de ese momento (Corona López, 2014). Este asunto del contrato y pago de docentes ha sido uno de los mayores problemas económicos, por el costo que implica para la institución (EDN, comunicación personal).

5.5.2 Formación docente

El MEUIC08 se estableció que la formación docente debería darse en tres ámbitos, el institucional, el pedagógica y el propiamente disciplinar. A pesar de que se propusieron, además de los cursos, diversos mecanismos, como “el trabajo en academias, la asistencia a congresos y seminarios, las reuniones de pares, los estudios de posgrado, la investigación en el aula” (UIC, 2008, p. 32), los mayormente utilizados fueron los cursos.

En el primer caso, el ejemplo son los cursos de identidad; se trata de cursos obligatorios y tienen el objetivo de reflexionar sobre la filosofía institucional y el modelo educativo para lograr un mayor apego y permear los valores institucionales en la práctica docente cotidiana, por ejemplo, el de Inducción al Modelo Educativo UIC o el de Traducción de los principios rectores en acciones pedagógicas (Corona López, 2012; UIC, 2008). En general, es un proceso que se ha llevado a cabo sin contratiempos en la institución, pues los docentes acuden a ellos.

Los cursos de formación pedagógica buscan el mejoramiento de la práctica en el aula a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes didácticas-pedagógicas; por ejemplo: el curso de Estrategias de enseñanza en la educación universitaria, principalmente impartido a los docentes de nuevo ingreso, el diplomado en Docencia universitaria o el Programa integral de crecimiento docente con cursos como: Características de los estudiantes de la UIC, y Creatividad y manejo de conflictos en el aula, así como cualquier otro solicitado por cada una de las áreas académicas según sus necesidades específicas como la capacitación para los docentes de las modalidades no

presenciales en el manejo de recursos tecnológicos y criterios pedagógicos (Corona López, 2010). Los docentes que se transitaban de la modalidad presencial a cualquiera de las modalidades no presencial debían cursar dicha oferta de actualización.

En cuanto a la actualización profesional/disciplinar tiene el fin de profundizar y mantener vigentes a los profesores en su campo disciplinar se implementó la estrategia de superación académica con Programa de Apoyo a la titulación del Docente UIC en el que se ofrecían los programas de posgrado de la misma universidad. Este programa ofrecía becas a los docentes de diferentes porcentajes según los años laborados en la universidad; también permitía becas para obtener certificaciones nacionales e internacionales (según el área académica); y ofrecía asesorías metodológicas, temáticas o ambas para que los docentes concluyeran el posgrado cursado en alguna otra institución (Corona López, 2009, 2010, 2011, 2012; UIC, 2008).

A pesar de la planeación en los tres rubros, pocos docentes participan en dichos programas; además, hace falta capacitación de los docentes que participan en los diferentes niveles y modalidades, sin ella lo que ha sucedido es que los docentes presentan dificultades para adaptarse a las necesidades de cada programa y por ello aplican los mismos modelos didácticos en cualquier nivel y modalidad (KVI, comunicación personal); las razones son organizacionales pues la universidad no promueve la continuidad de actividades de formación (FN, comunicación personal), pero también las dificultades provienen del desinterés de los docentes, principalmente los que llevan muchos años en la docencia (EDN, comunicación personal; KVI, comunicación personal).

5.5.3 Evaluación

El Programa de Evaluación Docente y Sistema Curricular se rediseñó con el Modelo del 2008 para incorporar los criterios del perfil pedagógico que en él se establecían (UIC, 2008). Se realiza a través la evaluación de los programas operativos, la autoevaluación y la evaluación al docente por sus estudiantes (Corona López, 2010).

La evaluación de los programas operativos la realiza cada coordinador de programa siguiendo los lineamientos de la Guía para la Elaboración de Programas Operativos, mismos que se utilizan durante los talleres que se ofertan a los docentes cada semestre. En 2010 se complementó dicha evaluación con observaciones en clase, la estrategia respondía a las recomendaciones de la acreditación institucional, pero generó un declive del clima laboral detectado en 2010 y se eliminó (Corona López, 2010, 2012). La autoevaluación del docente y la evaluación por parte de los estudiantes se realiza a través del instrumento de evaluación docente institucional aplicado a ambos (Corona López, 2009, 2012).

Sin embargo, aún con las estrategias institucionales establecidas, se reconoció en 2009 que el proceso de retroalimentación no estaba implementado institucionalmente (Corona López, 2009). No todos los docentes recibían comentarios sobre sus programas operativos, tampoco los datos de la autoevaluación y evaluación de los estudiantes, percepción que se mantuvo durante la década que abarca el estudio de esta tesis, pues se hacía poco con los resultados obtenidos y quedaba únicamente el dato de la evaluación sin algún efecto mayor (FN, comunicación personal), a pesar de que en el Modelo 2008

se consideraba como uno de los criterios para la permanencia del personal docente, así como para el apoyo a su desarrollo profesional.

5.6 Investigación

En el Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua (IPIEC) se desarrollan las actividades relacionadas con la investigación, normatividad, difusión de convocatorias, seguimiento y evaluación de proyectos y promoción y difusión (IPIEC, 2009).

En general, se ha establecido que la investigación sea afín a los objetivos establecidos por organismos multilaterales (OCDE, UNESCO y Banco Mundial), organismos públicos (SEP, CONACYT) y las organizaciones de educación superior (ANUIES y FIMPES) (UIC, 2008).

5.6.1 Líneas y proyectos de investigación en la UIC

En la UIC en 2015 se establecieron líneas institucionales de investigación que correspondían casi directamente con las áreas en que se agrupaban los programas de licenciatura, por un lado, y, por otro, de posgrado, desde su planeación estructural en el MEUIC08, la línea en Salud y Calidad de Vida relacionada con los programas del Área de la Salud; la línea en Innovación, Competitividad y Sustentabilidad relacionada con los programas del Área de Negocios o Empresarial; y, la línea en Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, relacionada con los demás programas, aunque se añadió una específica, que es la línea en Educación que correspondía también con la investigación

institucional y educativa, dos de los cuatro tipos reconocidos en la universidad al seguir los lineamientos de FIMPES (IPIEC, 2009).

De los cuatro tipos reconocidos de investigación en la UIC, solo tres corresponden a tipologías de investigación; el primer tipo es la investigación científica básica o aplicada, que busca contribuir al avance disciplinario; el segundo, la institucional para proporcionar insumos de la planeación y evaluación de la propia institución, y el tercero, la educativa hacia el mejoramiento de la enseñanza. En cambio, el cuarto tipo es el de investigación para el desarrollo de habilidades de investigación y para la formación de recursos humanos, que más bien se trata de la integración de la investigación en actividades dentro del currículo de los programas ofertados respondiendo al MEUIC08 respecto de la formación para la investigación y de la oferta de posgrados para profesores en términos de la actualización pedagógica o disciplinaria.

Dicha tipología fue resultado del cambio del planteamiento inicial del MEUIC08 donde se señalaba que se realizaría investigación educativa, disciplinar e interdisciplinaria (UIC, 2008) aparejada a la formación integral e interdisciplinaria; que también, luego, cambiaría a dos tipos, la educativa y la de resolución de problemas específicos, como consecuencia de la evaluación de la productividad e impacto de las investigaciones vigentes en los semestres 2013-1 y 2013-2⁸⁸ y de la reducción del gasto corriente y en investigación por una cuestión presupuestal (Corona López, 2012, 2013, 2014) .

⁸⁸ En 2010 el APIEC reportó por tipo de investigación: científica y básica 22 proyectos, aplicada 15, educativa 6, institucional 5 (Corona López, 2010).

De la combinación entre las líneas institucionales de investigación y los tipos y objetivos reconocidos se generaron los proyectos de investigación institucionales. En ellos se agrupan cátedras afines y derivan líneas de aplicación, además, se asocian a ellos los posgrados y las licenciaturas ofertados (Figura 5.5). Dichos proyectos de investigación y líneas de aplicación, según su planeación en 2015, tendrían vigencia limitada, pues deberían ajustarse según las prioridades institucionales y el presupuesto, pero al momento no han cambiado desde su primera propuesta; también, en la misma política se propusieron áreas de aplicación que ahora son llamadas líneas de aplicación que son susceptibles de modificarse y cuyo número ha crecido más que las establecidas inicialmente.

Figura 5.5

Investigación en la UIC, proyectos, cátedras, líneas de aplicación y oferta asociada

Proyectos de investigación	Cátedras afines	Líneas de aplicación	Posgrados	Licenciaturas
Ciudadanía, Cultura Democrática y Derechos Humanos	Diagnóstico, Atención e Intervención en Salud Integral y Calidad de Vida Familia y Sociedad Fe, Ciencia y Cultura Innovación Educativa Lenguaje y Expresión en la Sociedad de la Información	Análisis de la violencia Cultura de la legalidad y derechos humanos Hermenéutica, lenguaje, derecho y cultura	Doctorado en Educación Doctorado en Psicoanálisis Maestría en Educación Maestría en Filosofía y Crítica de la Cultura Maestría en Guionismo Maestría en Intervención Educativa Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica Maestría en Teología y Cultura	Derecho Filosofía Pedagogía Psicología Teología Todas las licenciaturas a través de las materias compartidas de Formación Humana
Diagnóstico, Atención e Intervención en Salud Integral y Calidad de Vida	Ciudadanía, Cultura Democrática y Derechos Humanos Familia y Sociedad Fe, Ciencia y Cultura Innovación Educativa	Atención de grupos vulnerables con problemáticas específicas Atención e intervención clínica en psicoterapia psicoanalítica, odontología, nutrición, educación, espiritualidad e intervención psicológica general Inclusión escolar y social Neurociencias aplicadas al comportamiento humano Observatorio universitario de salud integral Promoción de estilos de vida saludable	Doctorado en Educación Doctorado en Psicoanálisis Maestría en Educación Maestría en Filosofía y Crítica de la Cultura Maestría en Intervención Educativa Maestría en Ortodoncia Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica Especialidad de Endodoncia Especialidad de Periodoncia Especialidad de Prostodoncia	Filosofía Nutrición Odontología Pedagogía Psicología Teología Todas las licenciaturas a través de las materias compartidas de Formación Humana

...continúa

...continuación

Familia y Sociedad	Ciudadanía, Cultura Democracia y Derechos Humanos Diagnóstico, Atención e Intervención en Salud Integral y Calidad de Vida Fe, Ciencia y Cultura	Cambios en la estructura familiar Desarrollo humano en el contexto familiar Familia y riesgos sociales	Doctorado en Educación Doctorado en Psicoanálisis Maestría en Educación Maestría en Filosofía y Crítica de la Cultura Maestría en Intervención Educativa Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica	Derecho Filosofía Nutrición Pedagogía Psicología Teología
Fe, Ciencia y Cultura	Ciudadanía, Cultura Democrática y Derechos Humanos Diagnóstico, Atención e Intervención en Salud Integral y Calidad de Vida Familia y Sociedad Innovación Educativa Lenguaje y Expresión en la Sociedad de la Información	Análisis teológicos de problemas actuales Perspectivas sobre la racionalidad de la creencia religiosa y diálogo con la ciencia Religión, teología y cultura	Doctorado en Educación Doctorado en Psicoanálisis Maestría en Educación Maestría en Filosofía y Crítica de la Cultura Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica Maestría en Teología y Cultura	Derecho Filosofía Pedagogía Psicología Teología Todas las licenciaturas a través de las materias compartidas de Formación Humana
Innovación Educativa	Cultura Democrática, Ciudadanía y Derechos Humanos Diagnóstico, Atención e Intervención en Salud Integral y Calidad de Vida Familia y Sociedad Innovación, Competitividad y Sustentabilidad Lenguaje y Expresión en la Sociedad de la Información	Atención psicopedagógica (vinculada a la cátedra de Diagnóstico, Atención e intervención en Salud Integral y Calidad de Vida) Gestión estratégica de la innovación educativa Innovación educativa para la actualización de profesores y estudiantes Prospectiva de la educación superior Tendencias de la educación superior particular	Doctorado en Educación Maestría en Educación	Todos los programas académicos de la UIC

...continúa

...continuación

Innovación, Competitividad y Sustentabilidad	Ciudadanía, Cultura Democrática y Derechos Humanos Diagnóstico, Atención e Intervención en Salud Integral y Calidad de Vida Innovación Educativa	Emprendimiento social Emprendimiento, desarrollo y gestión de negocios Sustentabilidad y gestión sustentable	Doctorado en Administración Maestría en Administración (Recursos Humanos, Mercadotecnia, Operaciones) Maestría en Comercio Exterior (Estrategias Logísticas) Maestría en Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación Maestría en Finanzas	Administración Estratégica Administración Hotelera Arquitectura Contaduría y Finanzas Mercadotecnia Relaciones Comerciales Internacionales Turismo
Lenguaje y Expresión en la Sociedad de la Información	Ciudadanía, Cultura Democrática y Derechos Humanos Diagnóstico, Atención e Intervención en Salud Integral y Calidad de Vida Familia y Sociedad Innovación Educativa	Análisis del lenguaje y narrativas Tecnología y construcción de ciudadanía Intervención social desde la comunicación	Principales: Maestría en Guionismo Especialidad en Publicidad de Medios Interactivos Secundarios: Doctorado en Educación Doctorado en Psicoanálisis, Maestría Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica Maestría en Filosofía y Crítica de la Cultura	Prioritarios: Arquitectura Diseño Gráfico Comunicación Traducción Secundarios: Derecho Filosofía Pedagogía, Psicología Teología, Todas las licenciaturas a través de las materias compartidas de Formación Humana

Fuente: Corona López (2015)

La relevancia de explicitar la asociación de los programas que se ofertan se da por la figura de docente de tiempo completo, pues una de sus labores es desarrollar algún proyecto de investigación al que su programa esté asociado, con condiciones diferentes a los investigadores en la UIC.

Los investigadores tienen nombramiento y contratación para realizar actividades de investigación científica básica o aplicada, educativa o institucional, con dedicación horaria parcial complementada con labores docentes o administrativas; el nombramiento es Catedrático-investigador y reciben pago por horas de investigación según dediquen tiempo completo a ella o medio tiempo (UIC, 2008). En cambio, los profesores de tiempo completo deben realizar un proyecto vinculado con los Proyectos de investigación institucional y las Líneas de aplicación vigentes, pero sin recibir apoyo económico bajo la premisa de que están en formación y podrían ser promocionados a Catedráticos investigadores. El apoyo en cambio es el de “asesoría teórica y metodológica, revisión de los artículos, apoyo en las publicaciones a través de editoriales aliadas y monográficos de revistas, becas para asistencia a dos congresos científicos al año como ponente (sujeto a autorización de vicerrectoría), acreditación de la experiencia investigativa, posibilidad de ser elegido para proyectos de investigación financiados por el CONACYT en función de la productividad científica” (UIC, 2017, art. 32).

Tanto los investigadores como los profesores de tiempo completo que realizan investigación deben entregar la evidencia de sus avances que es evaluada por el IPIEC. El trabajo se organiza en grupos de investigación que integran un investigador de tiempo completo, investigadores en formación y estudiantes (UIC, 2017). El Investigador de

Tiempo con es el líder de los grupos, puede tener un contrato como titular, como investigador auxiliar o para el desarrollo de un proyecto específico u obra determinada; los Investigadores en Formación u Honorarios son profesores que participan de forma voluntaria para adquirir experiencia en la investigación (sin remuneración extra); los estudiantes de posgrado son asistentes no remunerados y que capitalizan la experiencia para desarrollar el proyecto de investigación con el que obtendrán el grado; y estudiantes de licenciatura que en calidad de becarios son asistentes de investigación, prestadores de servicio social o prácticas universitarias, es decir, buscan cubrir algún requisito académico o administrativo. Sin embargo, la difusión de resultados de investigación la generan pocos actores, lo cual está relacionado con que, hay un desequilibrio entre los investigadores por programa, pues en la UIC hay áreas disciplinares más fortalecidas que en otras, por ejemplo, Filosofía frente a Mercadotecnia (Turismo o Arquitectura) (EDN, comunicación personal).

Además, dado que el trabajo del área de investigación no se articula con los programas académicos como lo establecía el MEUIC08, cuando un programa de licenciatura atraviesa por un proceso de acreditación solo se reporta el trabajo que realizan los docentes del área divisional correspondiente y usualmente se obtienen recomendaciones de mejorarla (FN, comunicación personal).

5.7 Conclusiones del capítulo

La UIC es una organización educativa con una larga trayectoria en CDMX, reconocida socialmente por algunos aspectos. Es, además, integrante de diversas agrupaciones disciplinarias y de profesionistas, pero no forma parte del grupo de élite de

la educación superior privada. Es, también, miembro fundador de FIMPES y participa en procesos de acreditación institucional ante dicha federación. Tiene acreditación de casi la mitad de su oferta de licenciatura. Ello la coloca como una organización de bajo o medio prestigio académico que realiza estrategias similares a las organizaciones de élite con el fin de emular su estructura y desarrollo organizacional.

En 2008 la UIC formuló un Modelo educativo que determinó el cambio en la universidad en los siguientes diez años, permeando la planeación institucional y de las diferentes unidades operativas. Este modelo integraba el enfoque constructivista y la transdisciplinariedad, algunos de estos elementos son correspondientes con los criterios de las acreditadoras

La participación en procesos de acreditación y la coincidencia de los criterios del Modelo educativo y los de acreditación permiten suponer la interacción entre la organización y su contexto en términos de la acomodación de sus recursos para dar respuesta a las presiones que le son impuestas. En este caso, a diferencia del anterior, no hay una integración casi directa de la acreditación sino fue de forma paralela a la estrategia del modelo educativo.

En el transcurso de una década indudablemente hubo cambios organizacionales, identifiqué algunos de ellos como relacionados con la acreditación y los describí según las cinco categorías del modelo de análisis propuesto (categorías gestión académica, oferta, estudiantes, personal docente e investigación). Para ello señalé, en los casos correspondientes, la planeación institucional o la paridad con los criterios del Modelo educativo, describí las características del cambio, señalé los apoyos y resistencias de los

actores e indiqué en varios casos los resultados negativos, es decir, cuando no se alcanzaron los objetivos planteados.

Capítulo 6. Conclusiones

Las organizaciones de educación superior privada, como cualquier otra organización, están inmersas en un contexto de donde obtienen recursos y reciben retos. En los últimos 40 años este contexto se ha caracterizado por el incremento en la competencia, por el aumento de la demanda y por presiones sobre la calidad provenientes de políticas públicas del entorno internacional y de exigencias de los empleadores.

En ese marco, la acreditación de instituciones y de programas ha desempeñado un importante papel como guía sistemática que traza caminos hacia el cambio organizacional y proporciona elementos de carácter simbólico que sirven para acrecentar la legitimidad de los negocios educativos, mejorar la posición relativa en el competitivo entorno de las ofertas educativas y alcanzar el prestigio académico. La acreditación implica, entre otros asuntos, la auditabilidad de las organizaciones y la integración de procesos de mejora que se guían por criterios administrativos y académicos definidos por expertos del ámbito educativo.

Bajo dichas consideraciones, algunas instituciones de educación superior privada (IESPri) mexicanas, particularmente las consolidadas académicamente, iniciaron procesos de acreditación institucional desde la década de los 90 sin intervención gubernamental a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); actualmente, el proceso se ha institucionalizado e incluso es reconocido estatalmente. Por el contrario, los esfuerzos por instaurar una acreditación institucional para el sector público no tuvieron éxito en los primeros 30

años y fue hasta el 2018 que se han retomado acciones serias para lograrlo a través de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En cuanto a la acreditación de programas, aunque desde el Estado se dio impulso a la evaluación y acreditación de ellos a través de los CIEES, dichos Comités solo se concentraron en la evaluación, mientras que la acreditación fue acogida por asociaciones de profesionistas -organismos acreditadores- que luego quedaron agrupadas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En ese escenario las organizaciones del sector público tuvieron una mayor participación en la acreditación de programas que las del privado, principalmente porque ello significaba obtener financiamiento extraordinario; sin embargo, también las IESPri optaron por buscar la acreditación de su oferta.

Actualmente, la mayoría de las IESPri consolidadas han establecido como meta en sus planeaciones institucionales mantener las acreditaciones instituciones y tener el 100% de su oferta acreditada, como el caso de la Universidad La Salle CDMX (ULSA CDMX) que fue la primera en el país en obtenerlo. Las características organizacionales y académicas de las IESPri consolidadas tienen correspondencia con los estándares evaluados en los procesos de acreditación (institucional y de programas), lo que les permite alcanzar constantemente el máximo nivel en las evaluaciones y obtener acreditaciones en cada proceso; dicho comportamiento y éxito son percibidos por el resto de IESPri y de los *stakeholders* como evidencia de la funcionalidad de la acreditación, lo cual ha apuntalado la institucionalización de la acreditación.

En el resto heterogéneo de las IESPri mexicanas se puede identificar un grupo de organizaciones que tienen un reconocimiento medio, que participan en procesos de acreditación con el propósito de asemejarse a las consolidadas de alto prestigio, y que intentan con ello la obtención de ventajas competitivas; a esta conducta se le llama *striving* o del esfuerzo. Sin embargo, las características organizacionales y académicas de las IESPri de reconocimiento medio no les permiten obtener el mismo nivel de éxito, así que solo obtienen la acreditación institucional o la de alguno de sus programas; además, su participación no es continua, esto es, pasan varios periodos sin contar con procesos de acreditación. Este es el caso de la Universidad Intercontinental (UIC). En este conjunto es preferente la elección de participar en procesos de acreditación institucional porque es más general y, por lo tanto, factible de obtener éxito en ella que en la de programas (Flores Zepeda, 2021); además, porque el parámetro a través del cual se realiza la evaluación a través de la cual se otorga la acreditación lo establece la misma organización y en este proceso no se considera la calidad de los programas (Vlăsceanu *et al.*, 2007).

Aun ante las diferencias citadas, para ambos tipos de organizaciones la acreditación sigue proporcionando legitimidad y prestigio en el campo de la educación superior. En el caso de la legitimidad, en el contexto mexicano podría fortalecerse si se aplican los mecanismos necesarios para supeditar el trámite de obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a la acreditación institucional según lo establecido en la nueva Ley General de Educación Superior (LGES, 2021). Aunque, uno de los grandes problemas es, como señala Didou (2021), que el sector privado acepte sin reparos las nuevas exigencias. Este escenario puede entenderse como

el esfuerzo estatal para crear marcos unificados de los sistemas educativos con el fin de organizarlos tal y como lo señalaba Clark (1998).

La relación del prestigio con la acreditación está dada por la intervención de terceros (agencias acreditadoras) que validan el cumplimiento de parámetros organizacionales o de formación (Kent Serna, 2011; Rindova *et al*, 2005). La difusión del resultado de dicha validación se incluye en los *rankings* nacionales e internacionales y también se realiza a través de las páginas web de las mismas instituciones, pero hay que señalar y resaltar que esto solo se trata de la comunicación de las IES con los *stakeholders* y son estos los que otorgarán el prestigio según la percepción que tengan de las IES (Šulentić *et al.*, 2017; Van Vught, 2008); es decir, la acreditación no otorga prestigio sino es la percepción de los interesados, la cual puede modificarse al comunicarles si la IES cumple o no con ciertos parámetros.

6.1 Cambio organizacional en las IESPri mexicanas en la dinámica de mercado expresada en los procesos de acreditación

Para las IESPri que sí participan en procesos de acreditación, esta ofrece posibilidades de mejora organizacional a través de la incorporación de mecanismos empresariales como la gestión estratégica, los sistemas de monitoreo y de medición de resultados y de la calidad, así como la orientación de su tecnología organizacional hacia la atención de las necesidades del consumidor. Aunque, la organización universitaria como sistema abierto, además de esta influencia externa enfrenta la propia, en la que la dinámica entre los objetivos, la estructura y la tecnología delimitan las posibilidades de adoptar o adaptar las presiones del exterior; en este caso, las de la acreditación aun con

las ventajas que ofrezca. La interacción entre las presiones externas, las necesidades particulares de legitimidad, prestigio y competitividad, y las dinámicas internas producen cambios organizacionales, algunos explícitamente buscados y otros no, que constituyen un objeto de interés en la investigación educativa.

Como lo vimos en el primer capítulo de esta tesis, el cambio en la organización universitaria es un objeto de estudio complejo. Para abordarlo, propuse un modelo analítico que me permitió estudiar el cambio organizacional en la ULSA CDMX y en la UIC en torno a los procesos de acreditación. Este modelo integra tres dimensiones del cambio para conocer a profundidad y de manera focal el contexto interno de la organización, es decir, lo que cambió o contenido, la forma o dinámica del cambio, y, los resultados; y de manera secundaria, el modelo incluye al contexto externo de la organización, en específico la institucionalización de la acreditación. Esta propuesta es una adaptación del Modelo del triángulo de Pettigrew, un modelo contextualista que considera que el cambio organizacional no es radical sino parcial, posibilitado por la interacción de las características organizacionales y del contexto externo, y que incluye tres dimensiones: el contenido (qué es lo que cambia); la dinámica (¿cómo cambia?) y el contexto (lo que lo impulsa y a la vez lo permite).

En cuanto a las dimensiones del cambio, el contenido del modelo incluye cinco categorías de análisis (gestión académico-administrativa, oferta, estudiantes, personal docente e investigación) con observables vinculados con los criterios de las acreditadoras de tal forma que funcionaron como parámetros de comparación; recuérdese que la comparación es la esencia del estudio del cambio. La segunda dimensión, la forma del cambio que permite observar el dinamismo, quedó establecida

con dos variables, la primera es la instrumentación del cambio que se refiere tanto al origen del cambio en términos de la normatividad y la toma de decisiones, la asignación de tareas y recursos, como, de forma específica, a la dinámica entre los actores que incluye el manejo de información, la concepción y alineación a los objetivos organizacionales con los de los actores y la participación y conflictos entre ellos; la segunda variable de la forma del cambio se refiere a las propiedades del cambio a partir de cuatro indicadores con dicotomías i) génesis, entre la planeación o reactividad, ii) velocidad, entre lo paulatino o lo abrupto, iii) durabilidad entre lo permanente y fugaz, y iv) autenticidad, entre lo real y simulado. Estas dos dimensiones son a las que di centralidad en el estudio del cambio organizacional de la USLA CDMX y la UIC y que plasmé en los capítulos correspondientes, considerando que fue un estudio en el que cada caso es autolimitado y tiene valor heurístico (Merriam, 1998) para el asunto global del cambio organizacional por la acreditación en la dinámica de mercado de la educación superior.

La tercera dimensión, el contexto, se concentró en la acreditación por dos razones; una, haberse institucionalizado en la educación superior, primero de la mano del mismo sector privado y luego por el impulso estatal; y, dos, porque en ella se reproducen las fuerzas: estatal, académica y de mercado de la educación superior, una especie de fractal o *matrioska*, que ofrecen cercanía entre la organización y dichas fuerzas. Desarrollé la argumentación de ambas características en el tercer capítulo donde ofrezco explicaciones sobre la legitimidad que han adquirido los procesos de acreditación (estatal y académica) y la posibilidad de incrementar el prestigio de las IES que obtienen acreditaciones, por un lado; y, por otro, las directrices de cambio por la

integración de mecanismos empresariales en la tecnología organizacional en términos de la mejora continua, la comunicación con el consumidor y la orientación al cliente. Los procesos de acreditación institucional utilizan como eje de evaluación los objetivos declarados de las organizaciones, por lo que las IES deberían contar con planeaciones estratégicas de su desarrollo organizacional. Esta perspectiva puede aparejarse con la gestión del desempeño, nodo central de la nueva gestión pública en las instituciones de educación superior impulsada por el estado. La gestión del desempeño implica centralmente el establecimiento de objetivos y planeación estratégica para conducir el desarrollo organizacional. Aunque debe reconocerse que la participación en procesos de acreditación no se convierte en una variable independiente del cambio organizacional, pues no se trata de una relación unívoca de causa-efecto; y, también, que algunos cambios en las IESPri no estarán relacionados con estos procesos aunque estén inscritos en el contexto general de los procesos de acreditación.

Las IESPri mexicanas cuentan con planeaciones estratégicas en las que plantean dos tipos de objetivos, unos relacionados con los beneficios sociales de la educación, que son llamados misiones organizacionales y que legitiman su labor; y otros que orientan de manera específica la tecnología organizacional hacia la mejora continua y las necesidades del cliente, y que integran nociones de mercado y nociones correspondientes a los criterios de las acreditadoras. Tal situación se observa en la ULSA CDMX y en la UIC, lo que evidencia la acomodación del sistema interno de la organización con las presiones del contexto. Cabe señalar que la planeación estratégica en las universidades existía previamente a la participación en procesos de acreditación. En cambio, deberá reconocerse, por un lado, que es un elemento que les posibilita

participar en procesos de acreditación y, por otro, que hay coincidencia entre los criterios de las acreditadoras y los elementos de la planeación estratégica. En el caso de la ULSA CDMX la planeación estratégica y su convergencia con los criterios para la acreditación explica en buena medida el éxito y la continuidad de su participación tanto en acreditaciones institucionales como en las de programas. La institucionalización de la acreditación en el campo de la educación superior conduce a varias organizaciones, como la UIC, a emular las acciones de los establecimientos consolidados con la finalidad de elevar su reconocimiento académico y su legitimidad.

Sin embargo, el lugar de la acreditación en la planeación estratégica es diferente. En la ULSA CDMX la acreditación quedó establecida como un criterio central, pero en la UIC fue incluida solo como un objetivo más. La ULSA CDMX de forma explícita y centralizada incluye en la planeación estratégica institucional cambios organizacionales relativos a la acreditación, tanto para obtenerla como para instalar procesos de mejora y atención a los criterios que en ella se establecen, y utiliza mecanismos de seguimiento y evaluación. Mientras que la UIC, la acreditación es un asunto separado e independiente de los demás, relegado a ser una guía para el desarrollo de cada unidad operativa. Esta diferencia fue crucial para el proceso del cambio organizacional observado en cada caso.

Cambios en la gestión académico-administrativa. Las dos universidades plantearon cambios en la gestión académico-administrativa. La tesis abordó tres de ellos: formalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad, actualización de los sistemas de gestión y profesionalización de colaboradores. En cuanto a los mecanismos de aseguramiento de la calidad la diferencia radica, precisamente, en los procesos de formalización (Totonelli, 2018), que eliminan la discrecionalidad, determinan procesos

de capacitación y establecen mecanismos de evaluación y control, además, de ciertas estrategias de adoctrinamiento. En la ULSA se desarrolló una estrategia institucional llamada Modelo La Salle de Mejora Continua que integró criterios de las acreditadoras en su normatividad y mecanismos de acción y de evaluación de los procesos, en él se especificaba la infraestructura de respaldo (recursos); en cambio en la UIC se otorgó libertad a cada una de las unidades operativas para que desarrollaran dichos mecanismos de aseguramiento de la calidad, enfatizando la necesidad de articular los principios rectores y la misión y visión institucionales. En el primer caso, hay anualmente un seguimiento puntual del desarrollo de la estrategia y comunicación institucional de los cambios, de orden burocrático y jerarquizado; mientras que en el segundo caso es recurrente el llamado a la integración de la filosofía institucional en los mecanismos que cada unidad estableciera, en una especie de libertad y autogestión de cada unidad.

Sobre los sistemas de gestión y la profesionalización de colaboradores las dos universidades realizaron cambios para el fortalecimiento de estrategias que previamente desarrollaban. Para los sistemas de gestión incorporaron con éxito indicadores de las acreditadoras a para la administración, control y evaluación de procesos. En cuanto a la profesionalización de colaboradores, también en ambos casos, aunque hubo acciones para la capacitación del desarrollo de funciones, la estrategia se concentró en la promoción de la identidad organizacional a través de cursos y talleres sobre la filosofía institucional o los modelos educativos dando respuesta a unos de los requisitos de la acreditación institucional. En el caso de la ULSA CDMX el fortalecimiento de la identidad lasallista es considerado, por los mismos actores, como un elemento que permitió el cambio organizacional en diferentes aspectos, específicamente los

relacionados con la docencia y la atención a los estudiantes. Una diferencia que puede ser significativa es que en la filosofía lasallista el centro es la educación y los procesos para fortalecer la identidad organizacional generarían un efecto fractal; esto es, los beneficios y bondades de la educación se convierten en las características que adquieren los colaboradores al identificarse con la organización; durante el trabajo de campo fue evidente el sentir educativo de los integrantes de la comunidad, tanto los entrevistados como con los integrantes con los que tuve contacto.

Cambios en la oferta. Entre los elementos que las acreditadoras evalúan sobre la oferta, elegí analizar la pertinencia y la flexibilidad. Consideré la definición de pertinencia a la que aluden los organismos acreditadores, “entendida principalmente como la relevancia, necesidad, utilidad y conveniencia, entre otras, del programa educativo, en relación con las demandas y necesidades de la sociedad y sus diversos entornos y contextos” (López Portillo, 2019, p. 70); y la flexibilidad como dispositivo que permite el cambio en las IESPri en términos de la adaptabilidad de la oferta a las condiciones de mercado (Farfán García *et al.*, 2011), en ambos casos los cambios se dieron en consonancia a estas definiciones.

La ULSA CMDX y la UIC generaron cambios en la oferta hacia la pertinencia en términos de la interdisciplinariedad de programas y de la articulación de niveles educativos; y, respecto a la flexibilidad, también ambas universidades, integraron modalidades no presenciales en la oferta, aunque de forma diferenciada. Las dos instituciones justifican los cambios en términos de atender a las necesidades de los estudiantes.

La interdisciplinariedad fue diseñada, tanto en la ULSA CDMX como en la UIC, a través de asignaturas compartidas entre carreras y posgrados, que son ejemplos del crecimiento sustantivo del cual argumentaba Clark (1998), aunque en este caso no se trate de universidades de investigación sino dedicadas a la docencia. Estos cambios implicaron modificaciones en las estructuras organizacionales para permitir una gestión integrada según fueran abriendo, reorientando o cerrando programas; la dificultad en el ajuste fue menor para la ULSA CDMX que para la UIC.

La articulación de niveles educativos, también para ambos casos, se llevó a cabo a través de la apertura de programas de posgrado que vinculados con la oferta de licenciatura. En el caso de la UIC el planteamiento estuvo fundamentado en el Modelo Educativo del 2008 por lo que la oferta de posgrado fue propuesta desde dicho año y no hubo cambios en su planteamiento, incluso se mantuvo la oferta como disponible aun cuando no tuviera matrícula; mientras que en la ULSA CDMX la apertura de posgrados fue paulatina en respuesta a las necesidades de los programas de licenciatura, especialidades, maestrías y doctorados.

En cuanto a la incorporación de modalidades no presenciales, la ULSA CDMX determinadamente decidió no redirigir su oferta de licenciatura para mantener el tipo de estudiantes al que se han dirigido siempre. En cambio, la UIC apostó por dos formas de modalidad no presencial con lo que amplió su mercado exitosamente, esto implicó flexibilización del currículo pasando de planes semestrales a cuatrimestrales y a semanales, ajustó también el trabajo docente entre dos plataformas educativas, Moodle y Canvas, capacitando a los docentes que transitaban de la modalidad presencial a cualquiera de las dos no presenciales.

Cambios orientados por la atención a las necesidades de los estudiantes. Los cambios respecto a los estudiantes que se impulsan en la acreditación pueden dividirse en criterios muy específicos y objetivos, como el establecimiento de un perfil de admisión según las características del programa; y otros criterios que admiten interpretaciones en su ejecución o subjetivos, como la formación integral o el acompañamiento al estudiante. Ello implicaría que el cambio organizacional respecto de los primeros, los objetivos, fuera preciso y fácil; mientras que los segundos, permitirían una dispersión de opciones y versiones con diversos obstáculos. Sin embargo, en los casos de estudio, todos los cambios al respecto fueron complejos.

En ambas universidades el perfil de ingreso se mantiene genérico, referido únicamente a la conclusión de estudios de bachillerato y la deseabilidad de ciertas habilidades, pues, supuestamente, dichas habilidades se desarrollarían en el transcurso de los primeros semestres y lo mismo pasa con los conocimientos académicos del área disciplinar a la que busca ingresar; es decir, no hay mecanismos de selección, sino un acceso de puertas abiertas. Ambos casos han recibido recomendaciones durante las acreditaciones para cambiar dicho perfil y aunque lo integran en la planeación institucional o lo colocan como un programa a desarrollar, no ha tenido un resultado al respecto. Esto refleja, del lado optimista, la idea de que se pueden adquirir habilidades y conocimientos en cualquier momento; pero el lado pesimista, la noción de que los niveles previos no tendrían por qué permitir desarrollar dichas habilidades y adquirir dichos conocimientos. Bajo la perspectiva optimista, en las IESPri se han creado programas de seguimiento y acompañamiento académico y personal para mitigar la disparidad de niveles académicos y formativos de los estudiantes de nuevo ingreso, pero

que en ambos casos quedaron rebasados por la falta recursos institucionales y por la falta de capacitación de los coordinadores que son quienes llevan a cabo dicho acompañamiento.

La formación integral es la oferta de contenido no académico dirigido al desarrollo de competencias genéricas, lo que puede considerarse como un diseño de servicio orientado al consumidor, no solo para el estudiante sino también el mercado laboral. Implica adecuaciones al currículo académico para incorporar saberes y habilidades que los estudiantes y el mercado laboral requieren, también, programas de desarrollo extracurricular, y de internacionalización. Las dos universidades incluyeron este currículo no académico a sus programas de licenciatura, en ambos casos ha generado conflictos su implementación, especialmente por la valoración de este tipo de asignaturas por parte de los estudiantes. En la UIC este currículo fue planeado en el diseño del modelo educativo cuando se rediseñó toda la oferta académica, así que de inicio contó con un contexto adecuado institucional para su desarrollo y la dificultad del cambio radicó especialmente en la implementación diaria. En cambio, en la ULSA CDMX, el currículo paralelo tuvo que integrarse a la oferta con que se contaba por lo que las dificultades existieron desde el ajuste de créditos en las materias hasta la evaluación de los resultados.

Cambios en la gestión docente. En el caso de la gestión docente se dieron modificaciones respecto del perfil y los tipos de contrato, y sobre la actualización continua y la evaluación alineados a los criterios de las acreditaciones.

El perfil del docente deseable es compartido en ambos casos, en la ULSA CDMX y la UIC, se trata de un profesional exitoso en el ámbito laboral con conocimientos pedagógicos. Estos docentes tienen un contrato de docente por asignatura. Los cambios que se han tenido que hacer al respecto son los relativos al desarrollo de habilidades de docencia por la falta de experiencia en el ámbito educativo. A la par de este perfil deseable, en ambas universidades coexiste el del profesional dedicado a la docencia, que es contratado por diferentes universidades para impartir una o dos asignaturas. Estos docentes son los que representan la fuerza laboral en las universidades; sin embargo, poco se ha realizado para que tengan una fuente de trabajo formal y estable.

En cambio, la figura de docente de tiempo completo es mínima en las universidades, se trata usualmente de los responsables de programas, quienes además de las horas de coordinación y gestión tienen horas de docencia. Estos docentes/responsables de programa son los que se reportan como académicos de tiempo completo frente a los requisitos de las acreditadoras. Cubren, además, entre sus funciones tareas de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes que mencioné arriba; por lo que quedan rebasados para alcanzar las metas.

Un cambio más en ambas universidades es la evaluación de la docencia, que puede catalogarse como un cambio principalmente orientado al consumidor, pues quien realiza dicha evaluación son los estudiantes a través de encuestas. Esta evaluación ha sido cuestionada, ajustada y, en ocasiones, complementada con otras fuentes de información, por ejemplo, observación de clases o valoración del programa operativo de

una asignatura; sin embargo, aún con los cambios no ha quedado vinculada a procesos de mejora o apoyo para el docente.

Cambios respecto a la investigación. Las dos universidades estudiadas son organizaciones dedicadas a la docencia primordialmente; y aunque se desarrolla investigación esta se realiza de manera satelital. Aun así, en ambos casos se formalizaron políticas relativas a la investigación en sus diferentes tipos: disciplinar, institucional, educativa y de formación, los cuales son coincidentes con las categorías de la acreditación de FIMPES.

Es interesante recuperar aquí la descripción de los cambios que se hicieron en ambos casos de estudio respecto del último tipo de investigación “de formación”. Este tipo de investigación en realidad se trata de la formación de investigadores y no del desarrollo de conocimiento o avance disciplinario, pero es el más desarrollado tanto en la ULSA CDMX como en la UIC. En ambos casos se trata de la conformación de grupos de investigación para impulsar líneas institucionales de investigación, en los que pueden participar estudiantes de todos los niveles, profesores de todas las categorías y los investigadores. En ambos casos tienen una propuesta bien fundamentada, con normatividad, procesos de seguimiento y evaluación; sin embargo, tienen poco éxito.

Además de la enunciación sucinta de los cambios⁸⁹, considero conveniente recuperar en esta conclusión la perspectiva de los actores respecto de los procesos de acreditación. Para ellos, en ambas instituciones, la acreditación contiene elementos

⁸⁹ El detalle lo realizo en cada uno de los capítulos de resultados, 4 de la ULSA y 5 de la UIC.

deseables, la valoran como un mecanismo que permite identificar fallas y planear mejoras, en el caso de la ULSA CDMX el discurso de la mejora funcionó como impulso al desarrollo organizacional, sumado a que era coincidente con la filosofía lasallista y que parecían compartir ampliamente todos los colaboradores, es decir, la voluntad de cambio organizacional se acrecentó por el paralelismo entre la ideología institucional y los criterios de las acreditaciones en cuanto a la calidad de la educación y la orientación al estudiante; mientras que en el caso de la UIC, aun con la valoración positiva por parte de los actores, la autoevaluación sobre la imposibilidad de cumplir con los requisitos fue un elemento importante en la decisión de no participar en procesos de acreditación. En ambos casos, los colaboradores reconocen que la acreditación no es algo que interese al público en general, ni a los estudiantes o padres de familia. Estas percepciones, así como la conducta de participar o no en metas institucionales ejemplifica la conocida interacción entre los objetivos institucionales y los personales, y la imposibilidad de que solo uno de ellos determine el éxito o fracaso del desarrollo organizacional.

6.2 Limitaciones

Antes de cerrar estas conclusiones debo reconocer diferentes limitaciones. Los estudios organizacionales ofrecen un panorama general de la organización, lo cual da cuenta de la complejidad de este tipo de organización, pero deja abiertas cuestiones sobre aspectos que requieren un análisis a profundidad, por lo que sugiero estudios concentrados en áreas específicas.

El acceso a las IESPri no fue sencillo y en uno de los casos estuvo muy limitado por el temor de las autoridades a exponer las estrategias de desarrollo que se estaban

llevando a cabo en el momento del estudio, a pesar de que en el periodo que interesaba a la investigación el establecimiento tenía un modelo diferente, esto trae a cuenta la disparidad entre la secrecía de las empresas privadas y lo público del aspecto educativo.

Finalmente, recordar 10 años tampoco es fácil, el recuerdo se transforma y, al pasar el tiempo, algún cambio se convierte en un hecho por lo que es difícil recuperarlo como tal.

Referencias

Abbott, W. F. (1974). Prestige and goals in american universities. *Social Forces*, 52(3), 401-407.

Jstor

Aboites Aguilar, H. (2003). Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. En M. Mollis (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. (pp. 59-86). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-home---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1.21&d=D3054.1>

Aboites Aguilar, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El Cotidiano* (176), 5-17. Redalyc.

Acosta Silva, A. (2005). *La Educación superior privada en México*. Venezuela: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. IESALC-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140425s.pdf>

Acosta Silva, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Acosta Silva, A. (2011). Del separatismo al mercado: evolución y perspectivas de la educación superior privada en México. En C. P. Pallán Figueroa y R. Rodríguez Gómez (coord). *La educación pública: patrimonio social de México. Volumen IV. La SEP en el desarrollo*

de la educación superior, (pp. 163-195). México: Secretaría de Educación Pública; Fondo de Cultura Económica. <https://www.ses.unam.mx/uploadfile/rodriguez>

Adrogué de Deane, C., Corengia, Á., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M. (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 73-91. Redalyc.

Akkreditierungs Zertifizierungs und Qualitätssicherungs Institut (2020). *Guidelines for Institutional Accreditation Procedures. Specification of procedural principles. Instruction for the preparation of the self-assessment report.*
<https://www.acquin.org/en/institutionalaccreditation/>

Álamo Vera, F. R. (1995). La planificación estratégica de las universidades propuesta: metodológica y evidencia empírica [Tesis doctoral no publicada] Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Alcántara Santuario, A. y Da Rocha Silva, M. A. (2006). Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México. En J. Dos Reis Silva Jr., J. Ferreira de Oliveira y D. Mancebo (orgs.) *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas* (Capítulo 1). Grupo átomo y Alínea. 29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT11/Texto%20-%20Trab%20Encomendado%20-%20GT11%20-%20Armando.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

Álvarez Mendiola, G. (2002). *Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos.* [Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas].

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
Departamento de Investigaciones Educativas.

Álvarez Mendiola, G. (2004). *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Álvarez Mendiola, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, (60), 10-29. Redalyc.

Álvarez Mendiola, G. y De Vries, W. (2002). Los asuntos claves para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. *Revista de la Educación Superior*, (121), 65-79. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/121/2/3/es/los-asuntos-claves-para-la-educacion-superior-en-el-programa-nacional>

Álvarez Mendiola, G. y González Rubí, M. (1998). Las políticas de educación superior y el cambio institucional. *Sociológica*, 13(36), 55-87.
<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/3603.pdf>

Álvarez Mendiola, G. y Ortega, J. C. (2011). *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México: políticas públicas, mercados y diferenciación interinstitucional*. *Estadística de cuestionario 911*. México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Universidad Veracruzana y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Álvarez Mendiola, G. y Urrego Cedillo, F. L. (2019). *Acreditación en los grupos corporativos de la educación superior privada en México*. Ponencia presentada en XV Congreso

Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019. Guerrero, México.

<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm>

Amaral, A. y Rosa, J. R. (2004). Portugal: Professional and Academic Accreditation – The Impossible Marriage? In S. Schwarz and D. F. Westerheijden (eds). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher Education Dynamics*, 5 (pp. 371-394). Springer Science and Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/978-1-4020-2797-0

Amis, J. and Hinings, C. R. (2004). The pace, sequence, and linearity of radical change.

Academy of Management Journal, 47(1), 15-39. Researchgate

Ayarza, H. (ed.). (1993). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y*

experiencias. Programa Políticas y Gestión Universitaria – CINDA.

<https://cinda.cl/publicacion/acreditacion-universitaria-en-america-latina-antecedentes-y-experiencias/>

Ayarza, H., González, L. E., Cortadellas, J. y Saavedra, G. (eds.). (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*. Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria, Universidad Politécnica de Cataluña y Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/acreditacion-y-direccion-estrategica-para-la-calidad-en-las-universidades/>

Ardavín Migoni, B. (2015a). *Mensaje del Rector 2014-2015*. [https://www.uic.mx/claustro-](https://www.uic.mx/claustro-universitario/files/2018/08/Mensaje-del-Rector-Claustro-45.pdf)

[universitario/files/2018/08/Mensaje-del-Rector-Claustro-45.pdf](https://www.uic.mx/claustro-universitario/files/2018/08/Mensaje-del-Rector-Claustro-45.pdf)

Ardavín Migoni, B. (2015b). *Mensaje del rector 2014-2015*. V2. Universidad Intercontinental.

Ardavín Migoni, B. (2016a). *Informe de resultados 2015-2016*. <https://www.uic.mx/claustro-universitario/.../Informe-de-resultados-Claustro-46.pdf>

Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina. (s. f.).

Instituciones afiliadas. <http://anfade.org.mx/afeidal/>

Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Psicología de América Latina. (2020).

Directorio de miembros de AFEIPAL. <http://www.healthnet.unam.mx/afeipal/adirec.htm>

Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana. (s. f.).

ASINEA Información. <https://www.asinea.mx/informacioacuten.html>

Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico (encuadre). (s. f.). *Asociación Mexicana de*

escuelas de diseño gráfico. Región centro 2. <https://encuadre.org/escuelas/region-centro-2/>

Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana. (2012).

Universidades. http://amiesic.org.mx/?page_id=2199

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. (2013).

Directorio de instituciones zona 7. http://www.anfeca.unam.mx/directorio_zona7.php

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. (2015). *Miembros. Región VIII*.

<https://www.anfei.mx/miembros/?iregion=8>

Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e

Institutos de Investigación Jurídica. (s. f.). *Instituciones afiliadas*.

<http://www.anfade.org.mx/>

Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de Información. (s. f.). *Sitio de asociados*. <http://www.aniei.org.mx/ANIEI/asociados/sitio-de-asociados/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1990). Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior. (Documento aprobado en la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES). *Revista de la Educación Superior*, (75).
<http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res075/info075.htm>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. M. C. Silva Espinosa y J. Rodríguez Santillán. (coord). México: ANUIES.
<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2010a). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2009-2010*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2010b). *La ANUIES crece. Reseña histórica*. México: Grupo San Jorge.
bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/1848/1/Libro23.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2011). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2010-2011*. [http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/](http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/)

servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2011-2012*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2013). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2012-2013*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2014). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2013-2014*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2014-2015*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2015-2016*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2017a). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2016-2017*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2017b). *Procedimiento, requisitos y tipología para el ingreso de instituciones de educación a la ANUIES, A. C.*
http://www.anuies.mx/media/SGE/Procedimiento_de_Ingreso_a_la_ANUIES_290921.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018a). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2017-2018*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018b). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*

Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional.

México: ANUIES. [www.anuies.mx > docs > avisos > pdf > VISION_Y_ACCION_2030](http://www.anuies.mx/docs/aviso/pdf/VISION_Y_ACCION_2030)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019a). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y Licenciatura. Ciclo escolar 2018-2019.* <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>

Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior en América Latina: el contexto para el aseguramiento de la calidad. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*, (pp. 165-173). Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>

Balderas Gutiérrez, K. E. y Ochoa Gutiérrez, R. (2022). Percepción de la evaluación docente en instituciones de educación privada en México. *Horizonte Ciencia*, 12(22), 109-121.

Redalyc

Bañuelos González, F. J., Hernández Cuevas, A. A., Rosario Muñoz, V. M. y Villaseñor Gudiño, M. G. (2013). Acreditación, ¿aseguramiento de la calidad o ritual de simulación?: desde la percepción de profesores y estudiantes del CUCEA-UdeG. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segreña, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza. (coord). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2*, (pp. 222-236). Palibro.

- Baptista Lucio, P. y Medina Gual, L. (2011). Caracterización y contraste de instituciones de educación superior privada a través del análisis del discurso de misión institucional, *Reencuentro*, (60), 68-80. Redalyc.
- Barba, A. (2013). Conferencia administración, teoría de la organización y estudios organizacionales. Tres campos de conocimiento, tres identidades. *Gestión y estrategia*, (44), 139-151. EBSCO host.
- Barnett, W. P. and Carroll, G. R. (1995). Modeling internal organizational change. *Annual Review of Sociology*, 21, 217-236. Jstor
- Blackmur, D. (2007). The public regulation of higher education qualities: rationale, processes, and outcomes. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker and M. J. Rosa. *Quality assurance. Trends in regulation, translation and transformation*, (pp. 15-45). The Netherlands: Springer
- Brand Barajas, J. (2018a). *Evaluación de la docencia universitaria. Dirección de Apoyo Académico Coordinación de Formación Docente. Diseño e implementación de los procesos de evaluación de pares académicos*. México: Universidad La Salle Documento de trabajo interno. Repositorio ULSA.
- Brand Barajas, J. (2018b). *Política de formación docente. Dirección de Apoyo Académico Coordinación de Formación Docente. Los objetivos de la Política de Formación Docente se establecen de acuerdo al Modelo Educativo y Proyecto Académico*. México: Universidad La Salle Documento de trabajo interno. Repositorio ULSA.
- Brand Barajas, J. (coord). (2017). *Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD)*. Ciudad de México: Publicación de la Universidad La Salle, A. C. Repositorio ULSA.

- Breault, D. A. & Callejo Pérez, D. M. (2012). Reform and identity: why are prestige and change in higher education so complicated? In *The Red Light in the Ivory Tower: Contexts and Implications of Entrepreneurial Education* (pp. 35-58). Counterpoints. Vol. 401. Jstor.
- Brennan, J. and Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331–349. Springerlink.
- Brewer, D. J., Gates, S. M. and Goldman, C. A. (2001). *In pursuit of prestige: strategy and competition in U. S. higher education, technical papers*. Rand.
<https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/drafts/2005/DRU2541.pdf>
- Broucker, B., De Wit, K. and Leisyte, L. (2015). *An evaluation of new public management in higher education. Same rationale, different implementation*. Paper presented in track 1 at the EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria 30 August till 2 September 2015.
<https://core.ac.uk/download/pdf/34641075.pdf>
- Brunner, J. J. (1988). *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior*. Documento de trabajo Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Chile, núm. 381 septiembre, Santiago de Chile.
<http://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1988/000143.pdf>
- Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Chile. www.brunner.cl/wp-content/uploads/.../MERCADOS-UNIVERSITARIOS_2006.pdf
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina* (2da reed.). Biblioteca Digital de Investigación Educativa

- Brunner, J. J. y Ferrada, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*.
CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2011/>
- Brunner, J. J. y Miranda, A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*.
CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.
https://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/Libro_Mercados/Mercados_Universitarios.pdf
- Buendía Espinosa, M. A. (2011a). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles educativos*, 33(134), 8-33.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/27938/25845>
- Buendía Espinosa, M. A. (2011b). *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ) a partir de información provista por actores relevantes: el caso de seis universidades en México*. México D.F.: Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2012-Informe-M%C3%A9xico.pdf>
- Buendía Espinosa, M. A. (2011c). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, (3), 1-19.
<http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DialogosRespaldo/article/view/3530/33>

- Buendía Espinosa, M. A. (2012). Resumen Ejecutivo México. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*, (pp. 279-300). Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo.
<https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>
- Buendía Espinosa, M. A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 35, 17-32. Redalyc.
- Buendía Espinosa, M. A. (2014a). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos: el caso de cinco universidades públicas mexicanas*. México D. F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Buendía Espinosa, M. A. (2014b). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Buendía Espinosa, M. A. (2016). Configuración del mercado de la educación superior privada en México: un acercamiento a su complejidad. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, (13), 3-56. Dialnet
- Buendía Espinosa, M. A. (2019b). Evaluación y aseguramiento de la calidad en México: desafíos a la institucionalización. En M. A. Da Rocha Silva y A. Alcántara Santuario (org.). *Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México* (pp. 115-129). Brasil: EDUFT, Universidade Federal Do Tocantis. www.ses.unam.mx > integrantes > uploadfile > aalcantara

- Buendía Espinosa, M. A., Acosta Ochoa, A. y Antón, M. G. (2019a). En busca de un rostro (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista mexicana de investigación educativa RMIE*, 24(80), 15-41. Scielo
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), 1-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066693.pdf>
- Caillón, A. (2012). Aseguramiento externo de la calidad de la educación superior. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*, (pp. 181-188). Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>.
- Campbell, C. M., Jimenez, M. and Arrozal, C. A. N. (2019). Prestige or education: college teaching and rigor of courses in prestigious and non-prestigious institutions in the U.S. *Higher education. The International Journal of Higher Education Research*, 7, 717-738. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0297-3>
- Carballo Riva Palacio, M. T. (2018). *Plan de vida y desarrollo del personal académico (PVyDPA)*. Dirección de Apoyo Académico y Coordinación de Formación de Formación Docente. <http://repositorio.lasalle.mx>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (1992). *Administración universitaria en América latina. Una perspectiva estratégica*. Proyecto Multirregional de Educación Media y Superior (PROMESUP). Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE). Organización de los Estados Americanos (OEA). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/1992/09/administracion-universitaria-en-america-latina-una-perspectiva-estrategica.pdf>

- Chevallier, T. (2004). The changing role of the state in french higher education: from curriculum control to programme accreditation. In S. Schwarz and D. F. Westerheijden (eds). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher Education Dynamics*, 5 (pp. 159-174). Springer Science and Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/978-1-4020-2797-0
- Chmielecka, E. and Dąbrowski, M. (2004). Accreditation and evaluation in Poland: concepts, Developments and Trends. In S. Schwarz and D. F. Westerheijden (eds). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher Education Dynamics*, 5 (pp. 371-394). Springer Science and Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/978-1-4020-2797-0
- Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178–184. <https://doi.org/10.2307/2393952>
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. R. Kent (trad.) México: Nueva imagen, Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. R. (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. *Perfiles educativos*, (81). Redalyc
- Cohen, M. D. and March, J. G. (1986/2000). Leadership in an organized anarchy. In M. C. Brown II and J. L. Ratcliffe. *Organization & governance in higher education* (5ta ed., pp. 16-35). United States of America: Pearson Custom Publishing.

- Cohen, M. D., March, J. G. and Olsen, J. P. (1972/2011). El bote de basura como modelo eleccional organizacional. Romo Morales, Gerardo (trad.). *Gestión y Política Pública*, 20(2), 247-290. Scielo.
- Comas Rodríguez, O., Fresán Orozco, M., Buendía Espinosa, A. y Gómez Morales, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la Educación Superior*, 63(169), 47-67. Scielo.
- Comité de Transición al Enfoque por Competencias (2014). *Líneas generales para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes*. Universidad Intercontinental.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018a). *Proceso general para la evaluación de instituciones de educación superior*. Ciudad de México. Disponible en <https://www.ciees.edu.mx/documentos/proceso-general-para-la-evaluacion-de-instituciones-de-educacion-superior.pdf>.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018b). *Proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior*. Ciudad de México. Disponible en <https://www.ciees.edu.mx/descargables/Proceso-general-para-la-evaluacion-y-acreditacion-de-programas-educativos-de-educacion-superior.pdf>.
- Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería, Gastronomía y Turismo. (2020). *Miembros CONPETH México*. <http://www.conpeht.com/PagMiembros.asp?pagina=38>
- Conferencia del Episcopado Mexicano. (2012). *Orientaciones de los ministerios laicales para impulsar la ministerialidad laical en México*. México: Dimensión de Ministerios Laicales. Comisión Episcopal para vocaciones y ministerios.

- Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines. (2015). *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas. Elementos para un diagnóstico*. Reporte Ejecutivo. ANUIES.
- Consejo de Rectoría Universidad Intercontinental. (2009). *Plan de desarrollo institucional 2009-2013. Universidad Intercontinental*. <http://www.uic.edu.mx/planeacion-institucional/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2015). *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de los programas académicos de tipo superior*. Ver 3.0. Disponible en https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2020). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. <https://www.copaes.org/consulta.php>
- Corona López, J. J. (2009). *Informe de actividades 2008-2009*. CD-ROM Universidad Intercontinental.
- Corona López, J. J. (2010). *Informe de actividades 2009-2010*. CD-ROM Universidad Intercontinental.
- Corona López, J. J. (2011). *Informe de actividades 2010-2011*. CD-ROM Universidad Intercontinental.
- Corona López, J. J. (2012). *Informe de actividades 2011-2012*. CD-ROM Universidad Intercontinental.

- Corona López, J. J. (2013). *Informe de actividades 2012-2013*. CD-ROM Universidad Intercontinental.
- Corona López, J. J. (2014). *Informe de actividades 2013-2014*. CD-ROM Universidad Intercontinental.
- Cruz López, Y. y Cruz López, A. K. (2008). *La educación superior en México tendencias y desafíos. Avaliação (Campinas)*, 13(2), 293-311. 10.1590/S1414-40772008000200004
- Cuevas, Y. (2011). Organismos y procesos de certificación de la calidad de la educación superior privada en México. *Revista Calidad en la Educación*, 35, 231-254. Scielo.
- De Garay Sánchez, A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la Educación Superior*, 27(107), 1-10.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista107_S1A2ES.pdf
- De Garay Sánchez, A. (2011). La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la zona metropolitana de la ciudad de México en los primeros años del siglo XXI. *Revista de la educación superior*, 40/2(158), 11-32.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S1A1ES.pdf
- De Garay Sánchez, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3), 413-436. Redalyc.
- De Garay Sánchez, A. y Navarro Meza, E. (2019). El rompecabezas de la educación superior privada. Algunas piezas locales para comprender las nuevas dinámicas del sector privado en México. *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, 213, 106-122.
<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/>

- De Garay Sánchez, A. y Sánchez, R. (2009). Los 25 años de El Cotidiano: un balance del estudio y reflexión sobre la educación superior. *El Cotidiano*, (156), 279-290. Redalyc.
- De la Garza Aguilar, J. (2007). Contribución especial II.11 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), México. En B. Sanyal y J. Tres (eds). *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* UPCommons. Portal de acceso abierto al conocimiento de la UPC. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7455>
- De Urquijo Carmona (coord.). (2016). *Modelo pedagógico para modalidades alternativas de la Universidad La Salle*. <https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/256/modelo-pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- De Vries, W. (2005). El cambio organizacional y la universidad pública CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-16. Redalyc.
- De Vries, W. (2007). La acreditación mexicana desde una perspectiva comparativa. *Revista complutense de educación*, 18(2), 11-28. Dialnet
- De Vries, W. (2013). El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias. En J. C. Silas. *Estado de la Educación Superior en América Latina, el balance público-privado* (pp. 59-85). México: ITESO-ANUIES. Researchgate
- De Vries, W. (2015). Cuestiones críticas para la acreditación de la calidad en México. En E. Marúm, V, Rosario. (coord.), *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana*. (pp. 157-170). Universidad de Guadalajara-CONACYT. Researchgate

- De Vries, W. y Álvarez Mendiola, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 34/2(134), 81-105. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista134_S4A4ES.pdf
- Del Castillo Alemán, G. (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana. *Perfiles Latinoamericanos*, (25), 115-148. Redalyc.
- Del Castillo Alemán, G. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, 28(111), 37-70. Scielo
- Diario Oficial de la Federación. (1983). *Acuerdo por el que se otorga reconocimiento de validez oficial a los estudios de educación superior que imparta la Universidad Intercontinental, dependiente del Instituto Internacional de Filosofía, A. C.*
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4804444&fecha=18/05/1983#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (1987). *DECRETO por el que se otorga reconocimiento de validez oficial a los estudios de tipo medio superior y superior que imparta la Universidad La Salle, dependiente de la Universidad La Salle, A.C.*
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4657097&fecha=29/05/1987
- Dias Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En B. Sanyal y J. Tres. *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* UPCommons.
<https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7455>
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds). *Tendencias de la*

Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp. 87-112). Caracas, Venezuela: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <http://flacso.redelivre.org.br › files › 2012/08>

Díaz Unzueta, I., Macías Chávez, L. J. y Muñoz Martínez, M. E. (2013). La evaluación y la mejora de los programas educativos: la experiencia universitaria. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza. (coord) *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2*, (pp. 15-28). Palibro.

Didou, S. (2016). La Universidad Intercontinental: una práctica incipiente de internacionalización en casa centrada en la docencia. *La Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior privadas mexicanas*. https://rimac.cinvestav.mx/Portals/rimac/Libros%20RIMAC/La%20internacionalizacion%20de%20las%20IES%20privadas/Int_IES_priv_EEUU_H-La%20Universidad%20Intercontinental%20251-276.pdf?ver=2019-11-20-103807-253

Didriksson Takayanagui, A., Herrera Márquez, A. X., Villafán Aguilar, L. J., Huerta Martínez, B. y Torres Ríos, D. (2016). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Díez Uriarte, M. (2018). Análisis de las regulaciones a la educación superior particular en México. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (26), 35-71. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/1924/1651>
- Dill, D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, 10(3/4), 167-186. Researchgate
- Dill, D. and Soo, M. (2004). Transparency and quality in higher education markets. In P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral and D. Dill (eds). *Markets in higher education rhetoric or reality?* (pp. 61-85). Netherlands: Kluwer academic publishers
- DiMaggio, J. P. and Powell, W. W. (1991). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organization fields. In W. Powell and J. P. DiMaggio. (coord). *The new institutionalism in organizational analysis*. United States of America: The University of Chicago Press.
- Diogo, S., Carvalho, T. and Amaral, A. (2015). Institutionalism and Organizational Change. In J. Huisman, H. De Boer, D. D. Dill and M. Souto-Otero. (eds), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 114-131). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_7
- Dirección de Servicios Escolares. (2018). *Reglamento de la comunidad estudiantil*. Universidad Intercontinental. <https://www.uic.mx/wp-content/uploads/2018/11/Reglamento-de-la-Comunidad-Estudiantil15-de-noviembre-2018.pdf>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2012). *12 Corte 31 de diciembre 2012 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>

- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2013). *12 Corte 31 de diciembre 2013 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2014). *12 Corte 31 de diciembre 2014 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2015). *12 Corte 31 de diciembre 2015 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2016). *12 Corte 31 de diciembre 2016 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2017). *12 Corte 31 de diciembre 2017 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2018). *12 Corte 31 de diciembre 2018 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2019). *12 Corte 31 de diciembre 2019 matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Eaton, J. (2015). *An Overview of U.S. Accreditation*. United States of America: Council for Higher Education Accreditation. <https://www.chea.org/accreditation-recognition-united-states>
- Egido Gálvez, I. y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112. Dialnet

- Estrada Alvarado, M. T. (coord.) (2016). *El proyecto académico de la Universidad La Salle, a partir de las orientaciones emanadas del Modelo Educativo. Un itinerario para la Comunidad Universitaria*. Ciudad de México: Parmenia.
- European Higher Education Area. (2020). *European Higher Education Area and Bologna Process*. <https://ehea.info/>
- Fairweather, J. S. and Blalock, E. (2015). Higher Education: The Nature of the Beast. In J. Huisman, H. De Boer, D. D. Dill and M. Souto-Otero. (eds), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 3-19). London: Palgrave Macmillan.
- Farfán García, M. C., Navarrete Sánchez, E. y Villalobos Moroy, G. (2011). La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo. *Cuadernos de Educación*, (9), 193-207. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/832>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. (s. f.). *Instituciones afiliadas*. <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. (2021). *Manual. Sistema de acreditación a través del desarrollo y fortalecimiento institucional*. <https://www.fimpes.org.mx/sadfi/V4.html>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. (2019). *Miembros afiliados acreditados*. www.fimpes.org.mx/images/banners/pdf/IES_acreditadas_301019.pdf+%&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

- Federación Internacional de Universidades Católicas (s. f.). *Universidad Intercontinental*.
http://www.fiuc.org/bdf_organisme-174_es.html
- Ferlie, E., Musselin, C. and Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective, *Higher Education*, 56(3), 325-348. Springerlink.
- Fernández, D. E. y Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar*, 22(46), 87-98. Scielo.
- Flores Zepeda, M. (2017). Campos de conocimiento emergentes para ser incorporados por los organismos acreditadores. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 8(15), 1-22. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2017/08/RUDICSv8n15p1_22.pdf
- Flores Zepeda, M. (2021). Calidad de la educación superior en México en el contexto de la acreditación internacional. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 12(22), 1-24. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=3119>
- Fumasoli, T. and Stensaker, B. (2013). Organizational studies in higher education: a reflection on historical themes and prospective trends. *Higher Education Policy*, 26, 479–496. Springerlink.
- Gil, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de la Educación Superior*, 37(145), 115-121. Redalyc.
- Gómez Ramírez, E. y Vázquez Espinoza de los Monteros, R. A. (2015). *Programa Rector para la Investigación, Desarrollo e innovación (PRIDi) de la Universidad, La Salle, México*

2014-2018. México: De la Salle ediciones.

<https://editorialparmenia.com.mx/pub/media/wysiwyg/pdf/programa-rector.pdf>.

González Altamirano, J. A., Macías Espinoza, F. y Conchas, D. E. (2013). Análisis de la formulación e implementación de la política de acreditación en la educación superior: el caso de los programas de psicología en México. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza. (coord) *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2*, (pp. 160-180). Estados Unidos de América: Palibro.

González Álvarez, E. A. (2012). *Primer informe del Rector 2011-2012. ULSA.*

<https://www.lasalle.mx/somos-la-salle/oficina-del-rector/informes-de-gestion/>

González Álvarez, E. A. (2013). *Segundo Informe del Rector 2012-2013. Dr. Enrique A.*

González Álvarez, fsc. ULSA. <https://www.lasalle.mx/somos-la-salle/oficina-del-rector/informes-de-gestion/>

González Álvarez, E. A. (2014). *Tercer Informe del Rector 2013-2014. Dr. Enrique A. González*

Álvarez, fsc. ULSA. https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/.../Tercer_Informe_Hno_Enrique_2013-2014.pdf?...1...

González Álvarez, E. A. (2015). *Cuarto Informe del Rector 2014-2015. Dr. Enrique A. González*

Álvarez, fsc. ULSA. https://www.lasalle.mx/wp-content/pdf/Cuarto_Informe_Rector_2014-2015.pdf

González Álvarez, E. A. (2016). *Quinto Informe del Rector 2015-2016*. Dr. Enrique A. González Álvarez, fsc. ULSA. https://www.lasalle.mx/rector/Quinto_Informe_Rector_15_16.pdf

González Álvarez, E. A. (2017a). *Comunicado de la gestión 2014-2017*.
<https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/387>.

González Álvarez, E. A. (2017b). *Sexto Informe del Rector 2016-2017*. Dr. Enrique A. González Álvarez, fsc. ULSA. <http://repositorio.lasalle.mx/handle/123456789/107>

González Álvarez, E. A. (2018). *Séptimo Informe del Rectore 2017-2018*. Dr. Enrique A. González Álvarez, fsc. [Repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/432](https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/432)

González, M. L. y Codagnone, T. (2005). La organización universitaria. En M. H. Efrón y R. I. Vega (eds.). *Aportes al debate sobre la gestión universitaria II* (pp. 107-116). Buenos Aires: De los cuatro vientos. <http://nulan.mdp.edu.ar/2892/>

Gornitzka, Å and Stensaker, B. (2014). The dynamics of European regulatory regimes in higher education - challenged prerogatives and evolutionary change. *Policy and Society*, 33(3), 177-188, DOI: 10.1016/j.polsoc.2014.08.002

Gornitzka, Å. (1999). Governmental policies and organisational change in higher Education. *Higher Education*, 38, 5-31.
<http://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1003703214848.pdf>

Graf, L. (2013). Theoretical framework: analyzing hybridization at the nexus of vocational education and training and higher education. *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland* (pp. 27-69). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich; Budrich UniPress.
<http://dx.doi.org/10.3224/86388043>

- Greenwood, R. & Hinings, C. R. (2006). Radical Organizational Change. In S. R. Clegg, C. Hardy, T B. Lawrence & W. R. Nord. *The SAGE Handbook of Organization Studies*. (pp. 814-842). SAGE Publications Ltd. DOI:
<http://dx.doi.org/10.4135/9781848608030.n30>
- Gregorutti, G. J. y Bon Pereira, M. V. (2013). Acreditación de la universidad privada. ¿Es un sinónimo de calidad? *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(1), 123-139.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art8.pdf>
- Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad en la Educación*, (36), 187-217. Scielo
- Guido Guido, E. y Herrero Uribe, L. (2012). Percepción del impacto de la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Costa Rica: Proyecto Alfa-CINDA-Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 12(2), 1-38. Redalyc.
- Hall, R. (1985). *Organizaciones, estructura y proceso*. Prentice Hall Internacional.
- Hernández Yáñez, M. L. (2011). Prioridades, políticas y educación superior. *Revista de la educación superior*, 40(157), 99-124. Redalyc.
- Heyden, L. M. M., Fourné, S. P. L., Koene, B. A. S, Werkman, R., Ansari, S. (2017). Rethinking ‘Top-Down’ and ‘Bottom-Up’ roles of top and middle managers in organizational change: implications for employee support. *Journal of Management Studies*, 54(7), 961-985. 10.1111/joms.12258. Researchgate

Huisman, J. (2007) Institutional diversity in higher education: a cross-national and longitudinal analysis. *Higher Education Quarterly*, 61(4), 563–577. Researchgate

Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad del Centro Interuniversitario de Desarrollo. (s. f.). *Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC)*. <https://cinda.cl/aseguramiento-de-la-calidad/iac/#acerca-de>

Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad y Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019a). *Criterios generales de evaluación de instituciones de educación superior*. <https://cinda.cl/aseguramiento-de-la-calidad/iac/acreditacion-certificacion-y-evaluacion-de-calidad/>

Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad y Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019b). *Criterios generales para acreditación de programas de pregrado*. <https://cinda.cl/aseguramiento-de-la-calidad/iac/acreditacion-certificacion-y-evaluacion-de-calidad/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018a). *Consulta de Precios Promedio*. (21 octubre 2021). <https://www.inegi.org.mx/app/preciospromedio/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018b). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2018. Nueva Serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/?ps=microdatos>

Instituto Tecnológico Autónomo de México. (2022). *Misión, Filosofía educativa y Principios básicos*. <https://www.itam.mx/es/mision-filosofia-educativa-y-principios-basicos>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2019). *Rumbo al 2030. Tecnológico de Monterrey*. <https://tec.mx/sites/default/files/inline-files/plan2030.pdf>

- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. (2021). *About us/Members/GGP alignment*. <https://www.inqaahe.org/>
- Iturbe Vargas, M. (2013). La evaluación como instrumento de fortalecimiento de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas: una estrategia para contribuir al desarrollo regional. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza. (coord). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2*, (pp. 312-326). Palibro.
- Jongbloed, B. (2004). Regulation and competition in higher education. In P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral and D. Dill (eds). *Markets in higher education rhetoric or reality?* (pp. 87-111). Netherlands: Kluwer academic publishers
- Kent Serna, R. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 34-2(134), 63-79.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista134_S4A3ES.pdf
- Kent Serna, R. (2009a). La economía política de la educación superior durante la modernización. En R. Kent Serna (coord). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*, (pp. 39-91). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.
- Kent Serna, R. (2009b). Una visión conceptual de los procesos de cambio en las políticas y los sistemas de educación superior. En R. Kent Serna (coord). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. (pp. 13-91). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

- Kent Serna, R. (2011). La evaluación de la educación superior en México. En C. P. Pallán Figueroa y R. Rodríguez Gómez (coord). *La educación pública: patrimonio social de México. Volumen IV. La SEP en el desarrollo de la educación superior*, (pp. 305-336). México: Secretaría de Educación Pública; Fondo de Cultura Económica.
- King, B., Felin, T. and Whetten, D. A. (2010). Finding the organization in organizational theory: a meta-theory of the organization as a social actor. *Organization Science*, 21(1), 290-305. doi 10.1287/orsc.1090.0443
- La Salle Distrito Centroamérica-Panamá. (2023). *Comisión de Asociación*.
<http://www.lasalleca.org/comisi%C3%B3n-de-asociaci%C3%B3n>
- Labianca, G., Fairbank, J. F., Andrevski, G. and Parzen, M. (2009). Striving toward the future: aspiration-performance discrepancies and planned organizational change. *Strategic Organization*, 7(4), 433-466, DOI: 10.1177/1476127009349842
- Lafuente-Ruiz-de-Sabando, A., Zorrilla, P. and Forcada, J. (2018). A review of higher education image and reputation literature: knowledge gaps and a research agenda *European Research on Management and Business Economics*, 24, 8-16.
10.1016/j.iedeen.2017.06.005 Elsevier <https://www.elsevier.es/es-revista-european-research-on-management-business-489-articulo-a-review-higher-education-image-S2444883417300360>
- Lavados, I. (ed.). (2005). *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. CINDA.
https://www.academia.edu/5891003/Los_Procesos_de_Acreditaci%C3%B3n_en_el_Desarrollo_de_las_Universidades

- Lemaitre, M. J. (2016). Aseguramiento de la calidad. En J. J. Brunner y D. A. Miranda (eds). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*, (pp. 199-212). Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Lemaitre, M. J. (coord.). (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. CRES, IESLAC-UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-la-educacion-superior-como-parte-del-sistema-educativo-en-america-latina-y-el-caribe-calidad-y-aseguramiento-de-la-calidad/>
- Lemaitre, M. J. (ed.). (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/>
- Lemaitre, M. J. y Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*, (pp. 21-72). Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>.
- Ley General de Educación Superior (2021). *Diario Oficial de la Federación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Llanio Martínez, G., Dopico Mateo, I. y Suros Reyes, E. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores, *Pedagogía Universitaria*, 26(1), 1-12. <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/457/425>

- López Damián, A. I., García Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V. y Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, (180), 23-39. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista180_S2A2ES.pdf
- López Portillo, V. (2017). Educación superior de calidad y acreditación en México. El caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En M. J. Lemaitre. *Aseguramiento de la calidad en América Latina. Educación Superior y Sociedad. Edición Aniversaria 25 años*, 22, 65-85
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/5>
- López Segrera, F. (2012). La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação (Campinas)*, 7(3), 619-636. Scielo.
- Lora Cam, J. y Recéndez Guerrero, M. C. (2009). *La universidad en la era del neoliberalismo*. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
<https://www.uch.edu.pe/fondo-editorial-uch/la-universidad-en-la-era-del-neoliberalismo+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Lueg, K. and Graf, A. (2022). The organization of higher education: an overview of sociological research into universities as organizations. In *Research Handbook on the Sociology of Organizations* (pp. 14-29).
<https://www.elgaronline.com/view/book/9781839103261/book-part-9781839103261-10.xml>

- Luna Erreguerena, J. J. A. (2014). *Carta a la comunidad universitaria*.
http://www.upaep.mx/images/accesos/colaboradores/correodeldia/2014/Anexo_Comunicado_UIC.pdf.
- Luna Salas, A. (2009). *Informe 2006-2009. ULSA*. lasalle.mx/images/InformeULSA-01.pdf
- March, J. G. (1981). Footnotes to organizational change, *Administrative Science Quarterly*, 26, 563-578. Jstor
- Márquez Jiménez, A. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): otra mirada a la realidad universitaria. *Resonancias*, 1(1), 148-156.
<http://dgei.unam.mx/ries.pdf>
- Márquez Vásquez, G. (2012). *Lección Magistral 2011-2012*. Universidad Intercontinental.
- Marshall, S. (2010). Change, technology and higher education: are universities capable of organizational change? *Research in Learning Technology*, 18(3), 179- 192 DOI: 10.1080/09687769.2010.529107
- Massy, W. F. (2004). Markets in higher education: do they promote internal efficiency? In P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral and D. Dill (eds). *Markets in higher education rhetoric or reality?* (pp. 13-35). Netherlands: Kluwer academic publishers
- Mazo Sandoval, I. C. y Mexia Angulo, H. (2013). Recuperación de experiencias de acreditación y reacreditación del programa educativo de la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza. (coord). *La acreditación de la educación*

superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2, (pp. 249-271). Palibro.

Mendoza Rojas, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017.*

Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional. No. 15.

Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://www.dgei.unam.mx/hwp/category/publicaciones/>

Merriam, S. (1998). Case studies as qualitative research *In Qualitative Research and Case Study*

Applications in Education. Revised and Explained from Case Study Research in

Education. (pp. 191-202). Jossey-Bass

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977/1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal

como mito y ceremonia. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (coord.). *El nuevo*

institucionalismo en el análisis organizacional. (trad. R. Reyes Mazzonni, pp. 79-103).

Fondo de Cultura Económica.

Meza Morón, O. P. (2018a). *Implementación del programa institucional de formación docente*

(PIFOD). Dirección de Apoyo Académico Coordinación de Formación Docente. Guía

para la implementación del Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD)

tiene como objetivo la mejora de la práctica docente en la Universidad La Salle,

México. México: Universidad La Salle. Repositorio ULSA

Meza Morón, O. P. (2018b). *Proyecto de docencia colaborativa basada en el modelo COIL.*

Dirección de Apoyo Académico Coordinación de Formación Docente. Análisis sobre la

implementación del modelo de docencia colaborativa basada en el modelo COIL en la

Universidad La Salle, México. México: Universidad La Salle. Repositorio ULSA

- Miceli, S. (2019). *El sistema de aseguramiento de la calidad. Evaluando los instrumentos de medición de la CONEAU*. Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/16293/el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>
- Miller, D. y De Garay Sánchez, A. (2015). Dossier. Dos temas cruciales para la agenda mexicana de educación superior: educación privada y equidad e inclusión. *Propuesta Educativa*, 1(43), 75-87. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-dossier-Dinorah-MilleryAdria%CC%81n-de-Garay.pdf>
- Mínguez Vallejos, R. y Díaz Manrubia, A. (2020). Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 107-123. Redalyc
- Mintzberg, H. (1983/1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. R. M. Company de Frasch (trad.). Argentina: El Ateneo
- Miranda, R. (2006). Una crónica de la política del campo intersticial de la educación superior. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(30), 127-163. Redalyc
- Molina Lueque, F. (2017). Conflicto y colaboración en la organización y gestión universitaria: vida cotidiana y cultura institucional. *Revista Internacional de Organizaciones*, (18), 7–28. https://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/234
- Molina Naranjo, J. M., Lavandero García, J. y Hernández Rabell, L. M. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 151-164. Scielo
- Mollis, M. (2003). Presentación. En M. Mollis (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 9-18). Buenos Aires:

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-home---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1.21&d=D3054.1>

- Monroy, A. (2017). *Comienza visita de FIMPES para verificación de reporte de capacidad*. <https://www.uic.mx/noticias/comienza-visita-fimpes-verificacion-reporte-capacidad/>
- Morales Ibarra, R. (2013). Los criterios fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza. (coord) *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2*, (pp. 85-108). Estados Unidos de América: Palibro.
- Morales Montes, M. D. (2013). *Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Moreno Arellano, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 27-44. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista182_S1A2EN.pdf
- Muñoz García, H. y Rodríguez Gómez-Guerra, R. (2000). Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo. En H. Cassanova Cardiel (ed.). *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior* (pp. 127-150). Universidad Nacional Autónoma de México.

Muñoz Izquierdo, C. y Silva Laya, M. (2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, 42-2(86), 81-101.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166_S2A2ES.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

Nohlen, D. (2008/2020). El método comparativo. En H. Sánchez de la Barquera y Arroyo. *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen III: La metodología de la ciencia política* (pp. 41-57). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

<http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/59523>

Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En H. Sánchez de la Barquera y Arroyo. *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen III: La metodología de la ciencia política* (pp. 41-57). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

<http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/59523>

Nordvall, R. C. (1982). *The process of change in higher education institutions*. American Association for Higher Education (AAHE). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED225472.pdf>

O'Meara, K. A. (2007). Striving for what? Exploring the pursuit of prestige. In J. C. Smart (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume XXII*, (pp. 121-179). Dordrecht, The Netherlands: Springer

- Ojeda Ramírez, M. M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (16), 119-129. Redalyc
- Olivier Téllez, G. (2006). *La reforma política en México y su impacto en la reconfiguración de las instituciones educativas*. Encuentro de Latinoamericanistas Españoles (12.2006. Santander). Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103393/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264309432-en..
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacio%CC%81n.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2019). *El futuro de la educación superior en México Fortalecimiento de la calidad y la equidad*.
<https://www.oecd.org/education/el-futuro-de-la-educacion-superior-en-mexico-005689e0-es.htm>
- Ortega Guerrero, J. C. y Casillas Alvarado, M. A. (2013). Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas. *Revista de la Educación Superior*, 42-3(168), 63-95. Scielo

- Patiño Salceda, J. y Alcántara Santuario, A. (2020). El Programa Nacional de Posgrados de Calidad en suspenso. *Nexos Distancia por tiempos. Blog de educación*.
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=2107>
- Peña Frade, N. (2015). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Una política pública que merece otra reflexión. *Criterio Jurídico Garantista*, 7(12), 114-145.
<http://revistas.fuac.edu.co/index.php/criteriojuridicogarantista/article/view/468/448>
- Perrow, C. N. (1961). Organizational prestige: some functions and dysfunctions. *American Journal of Sociology*, 66 (4), 335-341. Jstor
- Perrow, C. N. (1990). *Sociología de las organizaciones*. B. González (trad.). España: McGraw-Hill.
- Pettigrew, A. (1985). Contextualist research and the study of organizational change processes. *Research methods in information systems*, 1, 53-78.
<https://ifipwg82.org/sites/ifipwg82.org/files/Pettigrew.pdf>
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change: theory and practice. *Organization Science*, 1(3), 267-292. Jstor.
- Pettigrew, A. M., Starkey, K. and Hambrick, D. (2001). Power and Change: Andrew Pettigrew on Strategy and Change [and Commentary]. *The Academy of Management Executive (1993-2005)*, 15(3), 45-47. Jstor.
- Pettigrew, A. M., Woodman, R. W. and Cameron, K. S. (2001). Studying organizational change and development: challenges for future research. *Academy of Management Journal*, 44 (4), 697-713. <http://www.avannistelrooij.nl/wp/wp-content/uploads/2014/08/Pettigrew-cameron-et-al-2001-studying-ODC.pdf>.

- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 279-318). Caracas, Venezuela: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08>
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.
https://contenidosreba.files.wordpress.com/2013/10/sreba_gestion-educativa-estrategica.pdf
- Premio Nacional de Tecnología (2008). *Premio Nacional de Tecnología 2007. Tecnológico de Monterrey. Campus Monterrey*. http://pnt.org.mx/wp-content/uploads/docs/IX/2007_Itesm.pdf
- Procuraduría Federal del Consumidor (2018). Proveedores con publicidad sin aval acreditado. *Revista del Consumidor*.
https://issuu.com/profecoco/docs/revista_del_consumidor_noviembre_20
- Quintero Félix, J. E., Corrales Bagueño, V. A., Martínez Huerta, R. y Aréchiga Sánchez, G. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. *Revista de la Educación Superior*, 36(153), 7-22. Scielo.
- Ramírez Ramírez, A., & Bustos-Aguirre, M. L. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 328-352. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>

Ramos Quiñones, E. M., Barragán Molina, E. O., Yáñez Flores, S. M., Ponce Contreras, M. G., Espericueta Mendina, M. N., Cepeda González, M. C. y Moreno Nieto, D. D. (2013). Acreditación y vinculación con el sector productivo. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza. (coord) *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2*, (pp. 70-84). Palibro.

Rauhvargers, A. (2004). Latvia: completion of the first accreditation round – What next? In S. Schwarz and D. F. Westerheijden (eds). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher Education Dynamics*, 5 (pp. 275-297). Springer Science and Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/978-1-4020-2797-0

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. (2004).

Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación. Documento Madrid 2004. Madrid: Agencia nacional de la evaluación de la calidad y acreditación.
https://servicios.ceu.es/calidad/Portals/0/Dat/Doc/publi_riaces_glosario_oct04%20OK.pdf

Rindova, V. P., Williamson, I. O., Petkova, A. P., & Server, J. M. (2005). Being good or being known: an empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1033-1049.

<https://www.mv.helsinki.fi/home/aula/Top20/Being%20good%20or%20being%20known.pdf>

- Rivera-Camino, J. y Molero Ayala, V. (2010). Market orientation at universities. Construct and exploratory validation. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 20(36), 125-138. Redalyc
- Rocha Pedrajo, M. (2010). *Primer Informe del Rector. Hno Martín Rocha Pedrajo. ULSA. Distrito Federal*. lasalle.mx/images/Informe_del_HNO_MARTIN.pdf
- Rocha Pedrajo, M. (2011). *Informe de Gestión. Martín Rocha Pedrajo, fsc. Periodo 2009-2011. ULSA. Distrito Federal*.
lasalle.mx/.../INFORME_HNO._MARTIN_ROCHA_PEDRAJO_RECTOR_2009-2011...%0A
- Rodríguez Gómez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 133-154. Redalyc.
- Rodríguez Gómez, R. (2003). La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. En M. Mollis (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 87-108). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-home---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1.21&d=D3054.1>
- Rodríguez Gómez, R. (2004). Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades “patito” en 2003. En Bertussi, Guadalupe Teresinha (editora), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México: Miguel Ángel Porrúa y UPN.
<http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR2005c.pdf>

- Rodríguez Gómez, R. (2017). El nuevo RVOE. Acreditación de IES particulares. *Educación Futura*. www.educacionfutura.org/el-nuevo-rvoe-acreditacion-de-ies-particulares/
- Rodríguez Gómez, R. and Ordorika Sacristán, I. (2011). The Chameleon's Agenda: Entrepreneurialization of Private Higher Education in Mexico". In B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson and I. Ordorika. (eds), *Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. New York, United States of America: Routledge-Taylor and Francis, DOI: 10.13140/2.1.1791.8245.
- Rodríguez Lagunas, J. y Leyva Piña, M. A. (2010). Modernidad, riesgo y sujeto profesional en la sociedad actual. De la responsabilidad y ética personal, a la de la sociedad y sus instituciones. *El Cotidiano* (162), 107-118. Redalyc
- Rosa, M. J., Tavares, D. y Amaral, A. (2006). Institutional Consequences of Quality Assessment. *Quality in Higher Education*, 12(2), 145-159, 10.1080/13538320600916759
- Rosario Muñoz, V. M., Didriksson Takayanagui, A., Marúm Espinosa, E., Dias Sobrinho, J., Fernández Lamarra, N., López Segrera, F., Villanueva, E. F. y Ríos Ariza, J. M. (coord). (2013). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2*. Estados Unidos de América: Palibrio
- Rubio Oca, J. (coord) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE, SEP.
<http://www.ses.unam.mx/cursos2008/pdf/Rubio2007.pdf>

- Salas Durazo, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la educación*, (38). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>
- Samil, J. (2008). *The challenge of establishing world-class universities*. The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/1905c9f9-fdab-5c8d-8ac7-a1ce8de69a6f/content>
- Sánchez Albavera, F. (2003). *Planificación estratégica y gestión pública por objetivos*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ef792e6b-8df0-407f-94e6-406a6a7f1f18/content>
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En G. Sartori y L. Morlino (comp.) *La comparación en las ciencias sociales* (pp. 29-49). Alianza Editorial. https://www.ses.unam.mx/curso2017/bibliografia/Sartori,%20G_Comparación%20y%20método-1.pdf
- Schwarz, S. and Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. In S. Schwarz and D. F. Westerheijden (eds). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher Education Dynamics*, 5 (pp. 1-42). Springer Science and Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/978-1-4020-2797-0
- Scott, W. R. y Meyer, J. W. (1994). *Institutional environments and Organization. Structural Complexity and Individualism*. United States of America: Sage Publications.

Šebková, H. (2004). Czech Quality Assurance: The Tasks and Responsibilities of Accreditation and Evaluation In S. Schwarz and D. F. Westerheijden (eds). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher Education Dynamics*, 5 (pp. 65-86). Springer Science and Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/978-1-4020-2797-0

Secretaría de Educación Pública. (2017a). Acuerdo 17/11/17. Trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. *Diario Oficial de la Federación*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa SNIEE*. <http://www.snie.sep.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018*.

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13910/10/images/informe_consolidado_tres_etapas_sep_31_oct_18_vpf.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Comunicado 65.- Acuerdan SEP y organismos acreditadores trabajar para configurar un nuevo paradigma de evaluación y la acreditación*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-65-acuerdan-sep-y-organismos-acreditadores-trabajar-para-configurar-un-nuevo->

Secretaría de Educación Pública. (2018c). *Acta correspondiente a la celebración de la segunda sesión ordinaria del Comité del Programa de Mejora Institucional Previsto en el Acuerdo 17/11/17*. México.

- Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES (1993). Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, (88). <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res088/info088.htm>
- Serrano González-Tejero, J. M. y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Redalyc
- Shultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. Jstor <https://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>
- Silas Casillas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 7-37.
<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=SILAS%20CASILLAS,%20JUAN%20CARLOS>
- Sistema ARCU-SUR (2020). *Manual de procedimientos del sistema. Sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el Mercosur y estados asociados*.
http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php/documentos-del-sistema
- Sistema Educativo de las Universidades La Salle. (2013). *Estatuto del Sistema Educativo de las Universidades La Salle SEULSA*. México: Parmenia
<https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/171>
- Sistema Educativo de las Universidades La Salle. (2019). *Reglamento de alumnos de las universidades integrantes del Sistema Educativo de las Universidades La Salle*. México: Parmenia <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/738>.

- Sistema Universitario para la Movilidad Académica. (2014). *Boletín No. 26*.
<https://sites.google.com/site/programamovilidadacademica/boletines-1>
- Siu, N. Y. M., and Wilson, R. M. S. (1998). Modelling market orientation: an application in the education sector. *Journal of Marketing Management*, 14(4), 293-323, DOI: 10.1362/026725798784959453. Researchgate
- Sminia, H. (2017). Andrew M. Pettigrew: a groundbreaking process scholar. In D. Szabla, W. Pasmore, M. Barnes & A. Gipson (eds). *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-49820-1_53-1
- Sommer, A. (2012). Organisations, Change, and Innovation. *Managing Green Business Model Transformations*, (pp. 109-168). United States of America: Springer-Verlag Berlin Heidelberg
- Soto Bernabé, A. K. (2020). Carreras transaccionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada. [Tesis de doctorado no publicada]. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: emerging organisational forms based on experiences of European and us universities. *Tertiary Education and Management*, 7, 121-134. <https://doi.org/10.1023/A:1011346201972> Springer Link.
- Stensaker, B. and Harvey, L. (2006). Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*, 19, 65-85. doi:10.1057/palgrave.hep.8300110

- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L. and Westerheijden, D. F. (2010). The impact of the European standards and guidelines in agency evaluation. *European Journal of Education. Research, development and publicity*, 45(4), 577-587.
10.1111/j.1465-3435.2010.01450.x
- Stensaker, B., Lee, J. J., Rhoades, G., Ghosh, S., Castiello-Gutiérrez, S., Vance, H., ... and O'Toole, L. (2018). Stratified university strategies: the shaping of institutional legitimacy in a global perspective. *The Journal of Higher Education*, 1-24.
10.1080/00221546.2018.1513306
- Stukalina, Y. (2018). *Main standards for internal and external quality assurance in the European higher education area*. Presented on 10th International Scientific Conference “Business and Management 2018” May 3–4, 2018, Vilnius, Lithuania Section: Contemporary Issues in Economics Engineering
<http://www.bm.vgtu.lt/index.php/verslas/2018/schedConf/presentations>
- Šulentić, T. S., Žnidar, K. & Pavičić, J. (2017). The key determinants of perceived external prestige (PEP) – qualitative research approach. *Management*, 22, (1), 49-84.
<https://hrcak.srce.hr/file/270519>
- Szabo, M. (2014). *An analysis of the Quality Assurance Agencies activities across borders*. Conference at 9th European Quality Assurance, EURASHE, Forum 13-15 November 2014. University of Barcelona, Spain Changing education – QA and the shift from teaching to learning. https://www.eurashe.eu › quality-he › IVb.5_Szabo.pdf
- Talebzadeh Nobarian, M. and Abdi, M. (2007). *Accreditation comparative study in higher education system of different countries to propose an appropriate accreditation*. 2007 Symposium QA, European Association of Institutions in Higher Education.

https://www.eurashe.eu/library/eurashe_symp_qa_071022-24_pres_abdi_and_nobarian-pdf/

Teixeira, P., Jongbloed, B., Amaral, A. and Dill, D. (2004). Introduction. In P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral and D. Dill (eds). *Markets in higher education rhetoric or reality?* (pp. 1-12). Netherlands: Kluwer academic publishers.

Thompson, J. D. (1967/2003). *Organizations in Action. Social Science Bases of Administrative Theory*. United States of America: Transaction Publishers.

Torre, D. y Zapata, G. (2012). Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*, (pp. 115-156). Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo.
<https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>

Totonelli, L. I. (2018). Consideraciones sobre la formalización del comportamiento organizacional. *Ciencias Administrativas*, (12), 85-92.
<https://doi.org/10.24215/23143738e029> Redalyc

Trigo Tavera, F. y Valle Gómez Tagle, R. M. (2012). La evaluación en el sistema nacional de educación. En J. Narro Robles, J. Martuscelli Quintana y E. Barzana García, Eduardo (coord). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional [en línea]*, (pp. 319-347). Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
<http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Tsuchiya, Y. (2017). A critical review of organizational identification: introducing identity work to examine dynamic process. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 21(2), 1-10. <https://www.abacademies.org/articles/A-critical-review-of-organizational-1939-4691-21-2-106.pdf>

Tünnerman, C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Hispamer. <https://www.enriquebolanos.org/media/archivo/2991-1.pdf>

Universidad Anáhuac. (2021). *Misión y visión*.
<https://www.anahuac.mx/mexico/biblioteca/mision#:~:text=Contribuir%20a%20la%20formaci%C3%B3n%20integral,humano%20y%20de%20la%20sociedad.>

Universidad de Monterrey. (2022). *Nuestra esencia fundacional*.
<https://www.udem.edu.mx/es/conoce/nuestra-esencia-fundacional#:~:text=MISI%C3%93N,dem%C3%A1s%20y%20alcance%20su%20plenitud>

Universidad Iberoamericana. (2018). *Plan Estratégico Institucional Rumbo 2030*.
<http://rumbo2030.ibero.mx/versionpdf.pdf>

Universidad Intercontinental Roma (s. f.). *Plantel Roma*.
https://www.uic.mx/roma/?utm_source=website-uic&utm_medium=banner-slider&utm_campaign=2020c01-nuevos-turnos-matutinos&utm_term=licenciaturas-uic-plantel-roma&utm_content=dmkt-organico

Universidad Intercontinental. (2008). *Modelo Educativo UIC*. Universidad Intercontinental.

Universidad Intercontinental. (2009). *Lección Magistral 2008-2009*. Universidad Intercontinental.

Universidad Intercontinental. (2016a). *Novedosa plataforma educativa (Canvas), que permite al alumno ingresar de forma ilimitada a clases y contenidos, las 24 horas del día.*

<https://enlinea.uic.edu.mx/index.html>

Universidad Intercontinental. (2016b). *Estatuto de la Universidad Intercontinental.*

<https://www.uic.mx/wp-content/uploads/2018/04/ESTATUTO-2016-definitivo.pdf>

Universidad Intercontinental. (2017). *Reglamento de la dirección de Investigación.*

<https://www.uic.mx/investigacion/marco-normativo/>

Universidad Intercontinental. (2018). *Estatuto de la Universidad Intercontinental.*

[https://www.uic.mx/wp-content/uploads/2018/11/Estatuto-de-la-Universidad-](https://www.uic.mx/wp-content/uploads/2018/11/Estatuto-de-la-Universidad-Intercontinental-15-de-noviembre-2018.pdf)

[Intercontinental-15-de-noviembre-2018.pdf](https://www.uic.mx/wp-content/uploads/2018/11/Estatuto-de-la-Universidad-Intercontinental-15-de-noviembre-2018.pdf)

Universidad Intercontinental. (2019). *Nosotros. Reconocimientos y logros.* [https://www.uic.mx/nosotros/reconocimientos-y-](https://www.uic.mx/nosotros/reconocimientos-y-logros/)

[logros/](https://www.uic.mx/nosotros/reconocimientos-y-logros/)

Universidad Intercontinental. (2019). *Nosotros. Reconocimientos y logros.*

<https://www.uic.mx/nosotros/reconocimientos-y-logros/>

Universidad La Salle. (2010). *Reporte final del autoestudio 2008-2010.* interpue.edu.mx >

[recursos > maestría > jdortega > Rep...](http://interpue.edu.mx)

Universidad La Salle. (2011). *Brief logotipo 50 aniversario.* Documento no publicado.

[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VPd-](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VPd-bq4YNE0J:https://docplayer.es/24693331-Brief-logotipo-50-aniversario.html+&cd=11&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx)

[bq4YNE0J:https://docplayer.es/24693331-Brief-logotipo-50-](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VPd-bq4YNE0J:https://docplayer.es/24693331-Brief-logotipo-50-aniversario.html+&cd=11&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx)

[aniversario.html+&cd=11&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VPd-bq4YNE0J:https://docplayer.es/24693331-Brief-logotipo-50-aniversario.html+&cd=11&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx)

Universidad La Salle. (2014). *Siempre, siempre unidos. Indivisa Manent. Anuario fotográfico 1 2013*. México: De La Salle ediciones.

<https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1444?show=full>

Universidad La Salle. (2018). *Estructura La Salle*. <http://www.lasalle.mx/somos-lasalle/estructura-la-salle/>

Universidad La Salle. (2019). *Experiencia La Salle. Acreditaciones*.

<https://lasalle.mx/experiencia-la-salle/acreditaciones/>

Universidad La Salle. (2021). *Oferta educativa*. <https://lasalle.mx/oferta-educativa/>

Universidad Panamericana. (2021). *Planeación estratégica 2021-27*.

<https://unamismavision.up.edu.mx/>

Uribe Rodríguez, H. V. (2011). *Crecimiento de la educación superior privada y su patrón de distribución territorial en la zona metropolitana de la ciudad de México en 1995 y 2005*.

Tesis para optar por el grado de Maestra en Diseño. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco.

Van Damme, D. (2004). Quality assurance and accreditation in the flemish community of Belgium. In S. Schwarz and D. F. Westerheijden (eds). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher Education Dynamics*, 5 (pp. 127-158). Springer Science and Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/978-1-4020-2797-0

Van de Ven, A. H. and Poole, M. S. (1995). Explaining Development and Change in Organizations. *The Academy of Management Review*, 20(3), 510-540. Jstor.

- Van der Broek, A., Van Casteren, W., Braam, C., Termorshuizen, T., Lodewick, J., De Vries, H., Wiertsema, S. and Vlaar, V. (2019). *Institutional accreditation abroad. A review of the introduction of institutional accreditation of higher education in Flanders, Denmark, Norway, Latvia, Estonia, and Scotland. Report commissioned by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science. Summary and conclusions.*
<https://www.eqar.eu/assets/uploads/2019/10/Institutional-accreditation-abroad-summary.pdf>
- Van Vught, F. A. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, 21, 151-174. <https://doi.org/10.1057/hep.2008.5>
- Van Vught, F. A. and Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28(3), 355-371. Jstor-Springer.
- Varela, S. (2005). *Las dinámicas del cambio en las instituciones de educación superior. Una aproximación desde las teorías institucionales a la experiencia reciente de dos facultades de la UNICEN.* Ponencia presentada en IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina.:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6692/ev.6692.pdf
- Vargas Aguilar, J. A. (coord). (2013). *Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo educativo Universidad La Salle.* Ciudad de México. México: De la Salle Ediciones. <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/255>
- Vizcaíno Figueroa, J. J. y Martínez-Pedregal, A. (2014). Experiencia ecuatoriana para el cambio organizacional de las instituciones de educación superior como pilar fundamental para el mejoramiento de su calidad académica, *Ciencia administrativa*, (2), 168-173.
<https://www.uv.mx/iiesca/files/2014/12/17CA201402.pdf>

- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. and Pârlea, D. (comps.) (2007). *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. Bucharest, Rumania: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wacks, L. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational theory*, 57(3), 277-295. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00257.x>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. Jstor.
- Weick, K. E. and Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.
<https://www.ftms.edu.my/images/Document/MOD001182%20-%20IMPROVING%20ORGANISATIONAL%20PERFORMANCE/change%20Weick%20and%20Quinn.pdf>
- Westerheijden, D. F. (2007). States and Europe and quality of higher education. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker and M. J. Rosa. *Quality assurance. Trends in regulation, translation and transformation*, (pp. 73-95). The Netherlands: Springer.
- Whitley, R. and Gläser, J. (2014). The impact of institutional reforms on the nature of universities as organizations. In R. Whitley and J. Gläser. *Organizational Transformation and Scientific Change: The Impact of Institutional Restructuring on Universities and Intellectual innovation Research in Sociology of Organizations*, Vol 42, (pp. 19-49). Emerald. doi: 10.1108/S0733-558X20140000042000
- Zapata Vásquez, M. I., Sanlúcar Estrada, R. E. y Aquino Zúñiga, S. P. (2013). Reestructuración curricular. Elemento clave para alcanzar la calidad a través de la acreditación de sus

programas educativos: la experiencia en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, J. Dias

Sobrinho, N. Fernández Lamarra, F. López Segrera, E. F. Villanueva, J. M. Ríos Ariza.

(coord.) *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados.*

Volumen 2, (pp. 181-211). Palibro.

Zapata, G. y Tejeda, I. (2009a). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior, *Calidad en la educación*, (31), 192-209.

<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/168>

Zapiola, M. S. y Llambías, F. J. (2007). Perfil de las instituciones católicas de Educación

Superior en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre la educación superior en*

América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior, (pp.

204-217). Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

https://www.oei.es/historico/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf

Zechlin, L. (2010). Strategic Planning in Higher Education. In: P. Peterson, E. Baker and B.

McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education. Volume 4*, (pp. 256-263).

Oxford: Elsevier. Researchgate

Anexos

Anexo 1. Parámetros de acreditación FIMPES, ANUIES, COPAES y CIEES

Categoría	Observables	FIMPES	ANUIES, CIEES institucional	COPAES	CIEES programa
Gestión académico-administrativa	Gestión estratégica	F2.2. Planeación estratégica a partir de la investigación institucional	MA1.C4.1 Existe un proceso de planeación-evaluación en la IES que le permite definir su rumbo mediante la integración de esfuerzos y compromisos asumidos individual y colectivamente; la institución identifica sus políticas institucionales con la previsión de recursos para su logro. Existe claridad y compromiso en la participación individual y colectiva en las fases del proceso, con la definición precisa de los ámbitos de participación y aprobación	CI0.1. Planeación, evaluación y organización, por facultad, división y departamentos, con indicadores para su evaluación. Con temporalidad de 10 años o más (pueden ser cinco).	E1.C1.3. Plan de desarrollo del programa para mejora continua que sea factible, y conocido por autoridades y operativos
	Mecanismos de mejoramiento institucional		MA1.C4.2 El proceso de planeación-evaluación está sustentado en información, estudios e investigaciones sobre la propia institución y el entorno nacional e internacional. La IES cuenta con un sistema de información y un conjunto de indicadores institucionales para apoyar y orientar la toma de decisiones		
	Sistemas de información, seguimiento, control y evaluación		MA1.C4.3 El proceso de planeación culmina en un plan de desarrollo vigente sancionado por la máxima autoridad institucional, ampliamente participativo, difundido y asumido por la IES. El plan plantea una visión estratégica a largo plazo, define los programas a mediano plazo y especifica las metas y compromisos anuales asociados a los recursos para su cumplimiento y la presupuestación de su operación. Cuenta con criterios y mecanismos de seguimiento y evaluación con periodos apropiados de monitoreo, control y ajuste MA1.C4.4 La IES utiliza mecanismos formales y sistemáticos de evaluación de sus procesos y resultados, lo que le permite evidenciar y verificar sus avances en el cumplimiento de sus compromisos y el impacto en los estudiantes y en el medio. Las evaluaciones están basadas en		

			<p>evidencias documentales para implementar acciones de mejora continua</p> <p>MA1.C4.5 La IES tiene mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad de sus procesos académicos y administrativos; tanto en el interior de la institución, como a través de evaluaciones externas</p>		
	Profesionalización de los colaboradores		<p>MA2.C5.1 Las IES tiene una estructura administrativa pertinente, de tamaño adecuado, que le permita el desarrollo de las actividades e instancias centrales que coordinen, supervisen y fomenten las condiciones favorables para su desarrollo. Los responsables en dichas estructuras garantizan su adecuación y buen funcionamiento</p> <p>MA2.C7.3 Los procesos administrativos están actualizados y son acordes con las necesidades institucionales</p>	C10.2. Recursos humanos administrativos, de apoyo y de servicios, cantidad, eficiencia, capacitación y con un programa de estímulos y reconocimiento.	
Oferta	Estructura académica		MA4.C13.1 La institución de educación superior tiene una estructura académica pertinente que permite el desarrollo de las actividades e instancias centrales que coordinan, supervisan y fomentan las condiciones favorables para su desarrollo. Los responsables en dichas estructuras garantizan su adecuación y buen funcionamiento		E1.C2.5. Estructura organizacional para operar el programa, adecuada y suficiente
	Pertinencia y congruencia	F4.8. Congruencia entre convenios y perfil de egreso	MA4.C13.5 La oferta de carreras y programas - en sus diferentes modalidades, jornadas y sedes- resulta pertinente y concuerda con la misión, los propósitos, recursos y capacidades institucionales	<p>C3.1. Fundamentación de programas con un modelo educativo congruente con filosofía institucional</p> <p>C3.2. Pertinencia y congruencia de perfiles de ingreso y egreso con los planes de estudio</p> <p>C5.1. Desarrollo de emprendedores mediante programas, incubadoras o equivalentes</p> <p>C7.1. Vinculación con los sectores público, privado y social</p>	<p>E1.C1.1. Propósitos del programa, pertinentes y alcanzables</p> <p>E1.C1.2. Fundamentación de la necesidad del programa (pertinencia) a través de estudios de factibilidad</p> <p>E1.C1.5. Perfil de egreso que especifique atributos a desarrollar, acorde con las demandas de la disciplina y el ejercicio profesional</p>
	Flexibilización (currículo, salidas intermedias y modalidades)			C3.6. Flexibilidad curricular, inclusión de formación dual, de materias optativas, salidas laterales, y posibilidad a cada estudiante construir su trayectoria académica.	

	Vínculo docencia-investigación		MC.1. Existe una competencia adecuada de la IES para la innovación y transferencia de los resultados de investigación a la formación de los alumnos y al sector productivo		E5.C10.4. Articulación de la investigación con la docencia, a través de grupos colegiados para generar investigación
	Ingreso (selección y becas)		MA4.C14.3 Existe un proceso institucional de ingreso y selección de los alumnos, el cual es transparente, adecuado y permite la mejor selección de los alumnos	C2.1. Selección, perfil de ingreso y examen de admisión	E3.C5.1. Estrategias de difusión, promoción y orientación del programa: objetivos, perfil, mapa curricular, requisitos de admisión, carga de trabajo, campo laboral, etc. E3.C5.2. Procedimiento de ingreso de los aspirantes al programa transparente y libre de sesgo
	Formación integral		ME.1. Existen políticas, estrategias y actividades de la institución para establecer relaciones con su entorno internacional: movilidad académica, programas educativos interinstitucionales con o sin doble titulación, cursos en otros idiomas, estancias internacionales de investigación, intercambio académico (alumnos e investigadores), programas o proyectos internacionales y apoyos o fondos para la cooperación e intercambio académico. Se tiene una oferta educativa con reconocimiento internacional	C7.3. Intercambio académico, cooperación académica para la internacionalización: programas de movilidad de estudiantes, participación de docentes en redes de conocimiento nacionales e internacionales	E4.C8.3. Participación de estudiantes en concursos, competencias, exhibiciones y presentaciones, nacionales o internacionales (fomento y apoyo) E2.C4.3. Cursos, seminarios o capacitaciones para obtener certificaciones externas asociadas al ejercicio de la profesión o disciplina E4.C8.5. Certificaciones externas obtenidas por los estudiantes
Estudiantes	Seguimiento a estudiantes	F6.1. Aplicación de políticas de ingreso, permanencia y egreso F6.2. Inducción a estudiantes de nuevo ingreso F6.3. Aplicación y evaluación de programas de apoyo académico para abatir índices de reprobación y deserción. F6.4. Sistema de seguimiento de vida estudiantil	MA4.C14.5 Se cuenta con mecanismos de evaluación y seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes -tasas de retención, egreso, tiempo de permanencia, titulación, titulación oportuna y empleabilidad, según las distintas modalidades de enseñanza y programas educativos- para apoyar e impulsar el avance de los alumnos y se promueve la eficiencia terminal y la titulación u obtención del grado MA4.C14.6 Existen estrategias para el apoyo a los alumnos de bajo rendimiento o estudiantes en riesgo que permiten reducir la deserción y la reprobación. Tales como: evaluación diagnóstica, tutorías, nivelación, reforzamiento y detección temprana del inadecuado avance; considerando las características y modalidades de los programas educativos ofrecidos	C2.2. Estudiantes de nuevo ingreso e diagnóstico, inducción para prevenir reprobación y deserción. C2.3. Seguimiento de trayectoria escolar y abordaje desde la investigación educativa C2.6. Índices de rendimiento escolar por cohorte generacional: Rezago; Deserción; Eficiencia terminal; Resultados del EGEL-CENEVAL; Titulación; de los tres últimos ciclos escolares C4.1. Metodología de evaluación continua del aprendizaje aplicada por los docentes, en congruencia con el plan de estudios y conocida por los estudiantes C5.3. Orientación profesional para la inserción en el ámbito laboral C5.4. Orientación psicológica y prevención de actitudes de riesgo C6.1. Tutorías, formación de tutores, participación de profesores de TC, evaluación	E3.C5.3. Programas de regularización, acciones de nivelación o apoyo, generados a partir de datos obtenidos durante el proceso de ingreso en cuanto detección de necesidades académicas. E3.C6.1. Control del desempeño de los estudiantes dentro del programa, sistematizado, actualizado y accesible. E3.C6.2. Servicios de tutoría y asesoría académica. Con programas de identificación y canalización, además con sistemas de evaluación del impacto en la disminución de indicadores de deserción, rezago, reprobación, etc. E3.C7.2. Orientación para el tránsito a la vida profesional con opciones en organizaciones públicas y privadas E4.C9.1. Deserción escolar, causas detectadas y acciones implementadas para combatirla E5.C12.1 Administración escolar para vigilar la trayectoria del estudiante y además que

				<p>por parte de los estudiantes, y por el impacto en los índices de eficiencia</p> <p>C6.2. Asesorías académicas, recomendable por los profesores TC, evaluando el impacto en índices de reprobación</p>	<p>proporcione documentos de evidencia, así como trámites a los estudiantes</p> <p>E5.C12.2. Servicios de bienestar estudiantil, de prevención y atención para el bienestar físico y emocional, con programas para identificar y canalizar a los que así lo requieran</p>
	Formas de egreso		<p>MA4.C14.9 Los procesos para la titulación u obtención del grado son ágiles y conocidos en la comunidad y cuentan con asesores o tutores que les permiten a los alumnos cumplir este requisito de manera expedita</p>	<p>C2.5. Sistema eficiente de titulación</p> <p>C3.3. Normatividad para la permanencia, egreso y revalidación</p>	<p>E3.C7.1. Programa de titulación u obtención del grado efectivo y reglamentado con opciones viables y factibles, que sea comunicado a la comunidad. Si considera la opción de un trabajo escrito debe proveer asesoría para su elaboración y su conclusión</p> <p>E4.C9.2. Eficiencia terminal y eficiencia en la titulación (u obtención del grado), con programas para alcanzarla</p>
Personal docente	Ingreso (perfil, selección y contratación)	<p>F5.1. Número adecuado de profesores de tiempo completo</p> <p>F5.2. Docente con un perfil superior al grado que imparte</p>	<p>MA4.C15.2 Existe la definición del perfil y habilitación de los profesores en el aspecto disciplinario y pedagógico en sus funciones de docencia, investigación -en el caso declarado por la institución-, tutoría y trabajo colegiado acorde con la tipología del programa para el desarrollo profesional docente</p> <p>MA4.C15.4 Hay congruencia entre las necesidades de los programas educativos y la composición de la planta académica de cada IES. Existe una relación alumnos/profesor en concordancia con las características del modelo institucional</p> <p>MA4.C15.8 La categoría de personal académico incluye los niveles educativos que imparte a la institución: técnico superior universitario, profesional asociado, licenciatura y posgrado</p>	<p>C1.1. Reclutamiento abierto</p> <p>C1.2. Selección por métodos específicos y considera experiencia docente y laboral</p> <p>C1.3. Contratación decida por cuerpos colegiados</p> <p>C1.5. Categorización y nivel de estudios. Equilibrio entre profesores de tiempo completo y asignatura y su perfil.</p>	<p>E5.C10.1. Composición actual del cuerpo docente con número suficiente, con un perfil pertinente e idóneo disciplinaria y pedagógicamente.</p>
	Formación continua (programas de actualización capacitación disciplinar y pedagógica)	<p>F5.4. Oportunidades de crecimiento personal, desarrollo académico y profesional</p>	<p>MA4.C15.1 Existen políticas y criterios institucionales para el ingreso, promoción, permanencia y entrega de estímulos del personal académico, los cuales son conocidos y aplicados por toda la IES</p>	<p>C1.8. Promoción docente</p>	<p>E5.C10.3. Superación disciplinaria y habilitación académica, a través de apoyo para estudios de posgrado y educación continua, según el modelo educativo, para el manejo de grupos y uso de las TICs</p>
	Evaluación	<p>F5.3. Evaluación periódica del desempeño docente</p>	<p>MA4.C15.3 Hay congruencia entre los resultados de la evaluación del profesorado y los</p>	<p>C1.4. Medición del impacto en la práctica docente y el aprendizaje de alumnos de la para formación y actualización didáctica, pedagógica,</p>	<p>E5.C10.2. Evaluación docente y uso de resultados para la mejora</p>

		y uso de resultados para mejora de efectividad institucional	programas de actualización, permanencia y estímulos MA4.C15.6 Existe una evaluación de la productividad del personal académico acorde con los criterios de cada área disciplinaria	disciplinaria y tecnológica, a partir de la detección de necesidades C1.7. Reglamentos e instrumentos de evaluación de la actividad docente, experiencia laboral y otras evidencias académicas por parte de estudiantes, autoridades y auto-reportes	
	Participación institucional	F5.5. Participación del profesorado en estructuras institucionales como comités, académicas y equipos de trabajo F5.6. Normas y procedimientos de regulación de actividad docente		C1.6. Distribución de la carga académica de los docentes de tiempo completo docencia, investigación y vinculación-extensión.	
Investigación	Objetivos (convenios con órganos públicos y con la industria empresarial)	F4.3. Desarrollo de investigación (científica: básica y aplicada) y evaluación del impacto F4.4. Existencia de programas de investigación educativa, institucional y para el desarrollo de habilidades de investigación	MB.1. Existen políticas, criterios y estructura adecuados para el desarrollo y consolidación de la investigación MB.2. Existe capacidad institucional adecuada para planear, coordinar y operar instancias y grupos de investigación, así como las políticas institucionales para su desarrollo y consolidación MD2.1. La IES cuenta con políticas, estrategias y actividades para involucrar a docentes, investigadores y estudiantes en las acciones de transferencia y recepción del conocimiento, con los sectores productivos de bienes y servicio público, privado y social: programas de emprendedores, incubadoras de empresas, parques científicos, centros de negocios, convenios de colaboración y programas sociales MB.3. Las líneas de investigación que desarrolla la institución están vinculadas con su perfil, nivel y orientación; se alinean preferentemente a dar respuesta a las necesidades del entorno, a ampliar la frontera del conocimiento o contribuyen a la solución de problemas específicos. Es importante que la IES cuente con recursos humanos de calidad y pertinencia, y se vincule con la formación y actualización de los recursos humanos con la docencia de sus programas educativos, especialmente del posgrado	C8.1. Líneas y proyectos de investigación para la generación y aplicación del conocimiento, programas de formación de investigadores para docentes de licenciatura y estudiantes, desarrollo de investigación en conjunto con el sector productivo. Desarrollo de investigación aplicada a la educación. Cantidad de investigadores y productos	

Redes de colaboración (internas y externas)		<p>MD2.2. Existen actividades de colaboración académica y social que funcionan adecuadamente con instituciones educativas locales, de la región o nacionales y tienen impacto observable</p> <p>MD2.3. Los programas de emprendedores, incubadoras de empresas, parques científicos, centros de negocio, son efectivos</p> <p>ME3.1 Existen políticas y una estructura que coordina las actividades de transferencia y recepción de actividades con el sector educativo y los sectores gubernamental: local, estatal, regional y federal</p> <p>MD3.2. Existe una adecuada funcionalidad e impacto de las actividades de colaboración académica con instituciones educativas</p> <p>MD3.3. Hay efectividad de los convenios de colaboración</p>	C8.4. Impacto de la investigación, transferencia de investigación en el avance tecnológico, patentes, redes de colaboración; impacto en el programa académico	
Fuentes de financiamiento (propio, gubernamental, empresarial)		MD2.4. Existen políticas y operación adecuada para el pago de profesores e investigadores con fondos externos y cobros institucionales	C8.2. Recursos para la investigación, a través de grupos de investigación. Tipo de financiamiento	

Fuente: FIMPES, CIEES, COPAES

Anexo 2. Datos de matrícula de licenciatura presencial en México (20 años)

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Nacional	1,392,644	1,482,002	1,585,408	1,664,234	1,768,453	1,865,778	1,953,048	2,142,005	2,354,553	2,440,763
Pública	1,037,983	1,073,770	1,119,251	1,142,449	1,194,318	1,248,586	1,306,018	1,442,722	1,573,166	1,619,997
Privada	354,661	408,232	466,157	521,785	574,135	617,192	647,030	699,283	781,387	820,766
Religiosa	84,844	89,715	94,826	102,891	107,368	109,198	109,799	110,434	119,502	119,278
ULSA	7,145	7,189	7,308	7,272	7,110	6,397	5,997	5,775	5,473	5,034
UIC	3,695	3,673	3,597	3,844	3,849	3,669	3,612	2,616	3,372	2,970

	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Nacional	2,527,392	2,623,049	2,771,182	2,953,222	3,014,516	3,174,801	3,303,128	3,427,097	3,632,189	3,822,603	3,946,882
Pública	1,669,014	1,733,953	1,846,639	1,997,544	2,022,590	2,139,720	2,211,145	2,317,556	2,444,615	2,549,464	2,567,795
Privada	858,378	889,096	924,543	955,678	989,475	1,170,553	1,215,928	1,210,035	1,264,733	1,330,207	1,424,980
Religiosa	121,881	122,846	128,933	131,128	132,842	139,938	143,113	145,584	149,563	151,074	156,896
ULSA	4,635	4,906	5,112	5,396	5,765	6,111	6,313	6,457	6,598	6,533	6,356
UIC	2,821	2,447	2,167	1,835	1,516	1,442	1,397	1,380	1,503	1,798	2,119

Fuente: los datos de las series "Nacional" y "Privada" provienen del SEP (2017b); los datos de las otras series provienen de Álvarez Mendiola y Ortega (2011), ANUIES (2010a, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018a), De Garay Sánchez (1998, 2011) y Uribe Rodríguez (2011).

Anexo 3. Fuentes de información y documentos de trabajo de campo

a. Listas de documentos. ULSA CDMX y UIC

Documentos fuente de información en el caso ULSA CDMX

- *Comunicado de la gestión 2014-2017 (ULSA)*. González Álvarez (2017a)
- *Cuarto Informe del Rector (ULSA)*. González Álvarez (2015)
- *El proyecto académico de la Universidad La Salle, a partir de las orientaciones emanadas del Modelo Educativo. Un itinerario para la Comunidad Universitaria*. Estrada Alvarado (coord.) (2016)
- *Estatuto del Sistema Educativo de las Universidades La Salle*. SEULSA (2013)
- *Evaluación de la docencia universitaria. Dirección de Apoyo Académico Coordinación de Formación Docente. Diseño e implementación de los procesos de evaluación de pares académicos*. Brand Barajas (2018a)
- *Implementación del programa institucional de formación docente (PIFOD). Dirección de Apoyo Académico Coordinación de Formación Docente. Guía para la implementación del Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD) tiene como objetivo la mejora de la práctica docente en la Universidad La Salle, México*. Meza Morón (2018a)
- *Informe de Gestión. Periodo 2009-2011 (ULSA)*. Rocha Pedrajo (2011)
- *Informe del rector 2006-2009 (ULSA)*. Luna Salas (2009)
- *Modelo Educativo Universidad La Salle*. Vargas Aguilar (coord.) (2013)
- *Plan de vida y desarrollo del personal académico (PVyDPA)*. Carballo Riva Palacio (2018)
- *Política de formación docente. Dirección de Apoyo Académico Coordinación de Formación Docente. Los objetivos de la Política de Formación Docente se establecen de acuerdo al Modelo Educativo y Proyecto Académico*. Brand Barajas (2018b)
- *Primer informe del Rector 2011-2012 (ULSA)*. González Álvarez (2012)
- *Primer Informe del Rector agosto 2010 (ULSA)*. Rocha Pedrajo (2010)
- *Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD)*. Brand Barajas (2017)
- *Programa Rector para la Investigación, Desarrollo e innovación (PRIDi) de la Universidad, La Salle, México 2014-2018*. Gómez Ramírez y Vázquez Espinoza de los Monteros (2015)
- *Quinto informe del Rector (ULSA)*. González Álvarez (2016)
- *Reglamento de alumnos de las universidades integrantes del Sistema Educativo de las Universidades La Salle*. SEULSA (2013)
- *Reglamento General (ULSA)*. Consejo Universitario Estudiantil (2008)
- *Reporte final del autoestudio 2008-2010*. ULSA. (2010)
- *Segundo Informe del Rector 2012-2013 (ULSA)*. González Álvarez (2013)
- *Sexto informe del Rector (ULSA)*. González Álvarez (2017b)
- *Tercer informe del Rector (ULSA)*. González Álvarez (2014)

Documentos fuente de información en el caso UIC

- *Documento de Políticas y Normatividad de la Investigación en la Universidad Intercontinental. Coordinación General de Investigación (2009)*
- *Estatuto de la Universidad Intercontinental. UIC (2016, 2018)*
- *Informe de actividades 2008-2009. Corona López (2009)*
- *Informe de actividades 2009-2010. Corona López (2010)*
- *Informe de actividades 2010-2011. Corona López (2011)*
- *Informe de actividades 2011-2012. Corona López (2012)*
- *Informe de actividades 2012-2013. Corona López (2013)*
- *Informe de actividades 2013-2014. Corona López (2014)*
- *Informe de actividades 2015-2016. Corona López (2016)*
- *Lección Magistral 2008-2009. UIC (2009)*
- *Lección Magistral 2009-2010. UIC (2010)*
- *Lección Magistral 2010-2011. UIC (2011)*
- *Lección Magistral 2011-2012. UIC (2012)*
- *Lección Magistral 2012-2013. UIC (2013)*
- *Lección Magistral 2013-2014. UIC (2014)*
- *Líneas generales para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. UIC (2014, 2016)*
- *Mensaje Claustro Universitario 2018. Ardavín Migoni (2018)*
- *Mensaje del rector 2014-2015 V2. Ardavín Migoni (2015)*
- *Mensaje del rector 2014-2015. Ardavín Migoni (2015)*
- *Mensaje del rector 2015-2016. Ardavín Migoni (2016)*
- *Mensaje del rector 2016-2017. Ardavín Migoni (2017)*
- *Modelo educativo 2008. UIC (2008)*
- *Plan de desarrollo institucional 2009-2013. Consejo de rectoría (2009)*
- *Planeación institucional. UIC (2015)*
- *Reglamento de estudiantes 2016. UIC (2016)*
- *Reglamento de la comunidad estudiantil 2018. UIC (2018)*
- *Reglamento de titulación 2016. UIC (2016)*
- *Relación de proyectos 2017-2018. APIEC (2018)*

b. Guiones de entrevista para los casos ULSA CDMX y UIC

Guion de entrevista caso ULSA CDMX

En mi investigación busco conocer los cambios organizacionales de las universidades privadas por la dinámica del mercado y los procesos de acreditación. El objetivo de la entrevista es conocer la forma en que se vivieron algunos cambios académico-administrativos en la ULSA durante el periodo 2008-2018 en cinco dimensiones (los temas son indicativos).

I. Oferta

- Nuevos programas
- Área curricular común
- Modalidad mixta
- Modelo La Salle de Mejora Continua

II. Estudiantes

- Ingreso
- PIAT
- Evaluación del aprendizaje
- Seguimiento a egresados

III. Profesores

- TC y asignatura
- Evaluación
- PVDCa

IV. Investigación

- GI+D+i
- Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento

V. Institución

- SEULSA
- Acreditación
- Rankings

Propongo platicar sobre esas cinco dimensiones abordando tres momentos: inicio, desarrollo y fin, indico dos tópicos guía por cada momento:

Inicio

- a. Comunicación desde las autoridades
- b. Recepción de la comunidad (interiorización)

Desarrollo

- a. Participación, modificación de actividades y resistencias
- b. Fortalezas u obstáculos, conocimientos previos y capacitación

Fin

- a. Resultados alcanzados
- b. Pendientes

Guion de entrevista caso UIC

El objetivo es conocer los cambios en la Universidad Intercontinental, académicos y administrativos, al adoptar criterios de aseguramiento de la calidad durante el periodo 2008-09-2017-18, es decir, al participar en procesos de acreditación institucional y de programas. Esta guía contiene siete secciones.

- I. Acreditación institucional y de programas
- II. Estructura académica
- III. Oferta educativa
- IV. Estudiantes
- V. Profesores
- VI. Investigación
- VII. Redes interinstitucionales

Cada sección incluye temas y subtemas acerca los cuales busco conocer la dinámica y los resultados de las acciones universitarias. La información recabada será utilizada exclusivamente para fines académicos y se trabajará de forma anónima y confidencial. Solicito autorización para grabar (en sonido) la entrevista. Agradezco nuevamente la participación y el tiempo dedicado.

Datos de identificación

1) tiempo en la UIC

2) actividades

D) Acreditación institucional y de programas

- 1) Finalidad
- 2) Organización de actividades
 - a) participantes: niveles, modalidades, áreas de apoyo académico-administrativo
 - b) personal especializado en el proceso de acreditación
 - c) investigación para la mejora institucional
- 3) Logros

II) Estructura académica

Organización y articulación de la oferta (niveles y modalidades)

- 1) 16 programas de licenciatura
 - a) formación interdisciplinaria: inter-área, inter-carrera e hipervínculos
 - b) agrupación de programas: 4 áreas 2 áreas 2 divisiones 3 divisiones 3 divisiones +1 instituto
- 2) Modalidad presencial y a distancia licenciatura
 - a) intercambio entre modalidades
 - b) otorgamiento de títulos
 - c) articulación Campus Sur y Plantel Roma
- 3) Licenciatura y posgrado
 - a) ciclo de formación: básico, profesional y concentración (5 líneas de formación: Administración, Psicología, Educación, Ortopedia y Filosofía)
 - b) titulación licenciatura y especialidad por posgrado UIC

II) Oferta educativa

Pertinencia de la oferta educativa (niveles y modalidades)

- 1) Perfil del egresado UIC
- 2) Actualización de la oferta de licenciatura presencial
 - a) apertura de programas en diferentes modalidades (Mercadotecnia, Nutrición y Administración de negocios turísticos; más 7 propuestas, incluidos TSU)
 - b) rediseño de programas
- 3) Actualización de la oferta modalidad a distancia
 - a) modalidad mixta modalidad en línea
 - b) periodo académico (cuatrimestral semanal)
 - c) *Academic Partnership* (desde 2013)
 - d) relanzamiento del plantel Roma con 6 licenciaturas (2015)
- 4) Posgrado
 - a) apertura de niveles y sedes alternas
 - b) periodo académico: semestre/cuatrimestre
 - c) modalidad mixta

- d) asignaturas compartidas entre niveles
- e) integración al PNPC

III) Estudiantes

- 1) Ingreso
 - a) procedencia de la matrícula
 - b) examen de admisión y seguimiento
- 2) Permanencia
 - a) becas
 - b) prácticas universitarias y servicio social por modalidad
 - c) certificaciones intermedias
 - d) movilidad nacional e internacional
 - e) seguimiento y asesoría
- 3) Titulación
 - a) formas de titulación por nivel y modalidad
 - b) seguimiento de egresados

IV) Profesores

- 1) Composición de la planta docente
 - a) ingreso (concurso de oposición)
 - b) nivel de estudios
 - c) tipo de contratación (dedicación y temporalidad)
 - d) docentes exalumnos UIC
- 2) Docencia inter-área, modalidades y niveles
- 3) Actividades diversas a la docencia
- 4) Formación y capacitación: disciplinar, pedagógica y tecnológica
- 5) Evaluación

V) Investigación

- 1) Cátedras de investigación
 - a) cuerpos académicos
 - b) líneas de investigación
 - c) resultados y publicaciones
- 2) Investigadores SNI
- 3) Extensión universitaria

VII) Relaciones interinstitucionales

- 1) Alianza UPAEP
- 2) Asociaciones en las que participa la UIC
- 3) Sede de CONAEDO
- 4) Carácter de donataria

c. Presentación del proyecto a los entrevistados ambos casos

Información de los investigadores educativos

Tesista

Nombre: Fanny Lucía Urrego Cedillo

Teléfono: XXXXXXXXXX

Correos electrónicos: xxxxxxxxxxx@gmail.com, fanny.urrego@cinvestav.mx

Director de tesis

Nombre: Dr. Germán Álvarez Mendiola

Correos electrónicos: xxxxxxxxxxx@gmail.com, galvare@cinvestav.mx

Consulta de datos: <http://www.die.cinvestav.mx/Personal-Academico/Dr-German-Alvarez-Mendiola>

Descripción del proyecto

Título. Cambio organizacional en universidades privadas ante la dinámica del sistema universitario y la adopción de políticas públicas de aseguramiento de la calidad.

Objetivo. Analizar los cambios en los procesos académico-administrativos que llevan a cabo las universidades privadas al adoptar criterios de acreditación sobre oferta académica, estudiantes, profesores e investigación, en función de elevar la calidad y mejorar su participación en el sistema universitario.

Supuesto. Se considera que la institución ajustará sus procesos, normatividad y recursos para atender a la política pública de aseguramiento de la calidad y a la dinámica del sistema universitario en su conjunto.

Metodología. El análisis se realiza desde la sociología de la organización universitaria, perspectiva cualitativa, donde se busca conocer los resultados de la participación e interacciones de los sujetos universitarios ante el cambio. Tiene un carácter retrospectivo de diez años, periodo 2008-09 al 2017-18. La técnica de recolección de datos será la entrevista semi-estructurada a los actores involucrados.

Resultados esperados. La tesis de doctorado contará con dos informes monográficos de las instituciones de estudio, específicamente sobre los cambios y resultados obtenidos en su búsqueda del aseguramiento de la calidad.

Duración. Estudios de doctorado: 4 años, trabajo de campo: 6 meses.

d. Relación de entrevistados en los casos ULSA CDMX y UIC

Relación de entrevistados en ULSA CDMX

Nivel	Colaborador	Área	Duración
Director	Dr. RP	Dirección de Planeamiento y Evaluación Institucionales	3:00 h
Coordinador Administrativo	Dr. ORT	Facultad de Ingeniería	1:30 h
Coordinador Administrativo	Mtro. OAVS	Facultad Mex. de Arq., Diseño y Com.	1:15 h
Coordinador Formación Docente	Mtra. OPMM	Coordinación de Formación Docente	2:00 h
Jefe de Carrera Ingeniería Mecánica	Mtro. JLC	Facultad de Ingeniería	1:10 h
Jefe de Carrera Química de Alimentos	Mtra. MLCN	Facultad de Química	1:30 h
Jefe de Carrera Químico Farmacéutico Biólogo	Dra. GRV	Facultad de Química	1:30 h
Jefe de Carrera Relaciones Internacionales	Dra. MEPD	Facultad de Derecho	1:00 h
Jefe de Posgrado e Investigación	Dr. JA	Dirección de Posgrado e Investigación	1:30 h
Secretario Académico	Mtro. JCT	Facultad de Negocios	0:45 h
Secretario Académico	Mtra. AM	Facultad Mex. de Arq., Diseño y Com.	1:00 h
Tesorería	Mtro. JADD	Contabilidad y Presupuestos	0:20 h

Relación de entrevistados en UIC

Nivel	Colaborador	Área	Duración
Vicerrector académico	Dr. RMM	Vicerrectoría académica	2:00 h
Administrativo (representante universitario)	Mtra. LCO	Oficina de enlace interinstitucional Oficina de políticas institucionales	2:00 h
Coordinadora	Mtra. GM	Área de Autoestudio (para la acreditación)	2:00 h
Coordinador	Mtro. JA	Coordinador de programa	2:00 h

Anexo 4. Información sobre la ULSA CDMX

a. Plan de Desarrollo Institucional 10-18 de la ULSA CDMX

Integrado por programas de desarrollo con líneas estratégicas y proyectos y por planes transversales

Programas de desarrollo	Líneas estratégicas	Proyectos
Prg.I Desarrollo de la formación académica-humanística	L1 Fortalecimiento académico-humanístico	P1 Modelo universitario ULSA
		P2a Consolidación de la oferta educativa de calidad y pertinente y de vanguardia
		P2b Impacto del currículo transversal en la formación integral del estudiante
		P3 Formación del claustro académico ULSA para la mejora de su práctica educativa
		P4 La mejora continua como mecanismo de fortalecimiento institucional
		P4b Consolidación del Modelo La Salle de Mejora Continua
Prg.II Investigación y desarrollo	L2 Fortalecimiento a la investigación	P5 La ULSA como referente en la formación integral de la persona
	L3 Atención a grupos sociales y al desarrollo comunitario	P6 Consolidación de la gestión de la investigación en la ULSA
Prg.III Extensión universitaria	L4 Fortalecimiento de la vinculación con el entorno	P7 Investigación y desarrollo: un modelo universitario lasallista de transformación social
		P8 Vinculación y proyección social para el servicio comunitario
		P9 Política de comunicación institucional
Prg.IV Administración y operación	L5 Calidad en los procesos administrativos	P10 Compromiso social con un proyecto de vida de formación permanente acrecentando el vínculo con egresados
		P11 Impulso a la producción editorial ULSA
		P12 Operación del sistema de mejora y automatización de procesos relacionado con el Sistema de gestión universitaria (SGU)
		P13 Plan de desarrollo integral del colaborador ULSA
Prg.V Infraestructura y desarrollo tecnológico	L6 Soporte al desarrollo universitario	P14 Establecimiento de acciones innovadoras para la gestión financiera
		P15 Optimización de recursos físicos como mecanismo de mejora de las condiciones operativas institucionales
		P16 Modernización de la infraestructura tecnológica para la excelencia operativa como soporte de las funciones sustantivas

Programas institucionales transversales (PIT)	PIT2 Definición de perfiles de ingreso a licenciatura y su difusión
	PIT3 Profesores de carrera
	PIT8 Programa institucional de innovación educativa
	PIT9 Internacionalización
	PIT10 Sistema de evaluación y seguimiento del PDI
	PIT11 Planeación integral de las dependencias alineadas al PDI
	PIT12 Sistema institucional de encuestas
	PIT13 Sistema de información estratégica
	PIT14 Sistema de indicadores de la Universidad La Salle
PIT15 Sistema de estadística de la Universidad La Salle	

b. Oferta de ULSA CDMX, matrícula en 2017-18

Nivel	Programa	2017-18
Escuela de Altos Estudios en Salud		
Licenciatura	Enfermería	9
	Fisioterapia y Promoción para la Salud	19
Maestría	Nutrición Clínica	Nueva
Facultad de Ciencias Químicas		
Licenciatura	Ingeniería Ambiental	68
	Ingeniería Química	113
	Química de Alimentos	108
	Químico Farmacéutico Biólogo	226
Especialidad	Calidad y Estadística	9
	Calidad y Estadística Aplicada	29
Maestría	Ciencia de los Alimentos y Nutrición Humana	4
	Farmacología Clínica	27
	Ingeniería de Proyectos	9
Facultad de Derecho		
Licenciatura	Derecho	815
	Relaciones Internacionales	202
Especialidad	Derecho Civil	37
	Derecho de Empresa	43
	Justicia Penal	10
Maestría	Derecho Civil	17
	Derecho de Empresa	30
	Derecho Financiero	Nueva
	Gobernanza y Estrategia Internacional	8
	Justicia Penal	14
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales		
Licenciatura	Ciencias de la Educación	41
	Ciencias Religiosas	14
	Ciencias Religiosas (no escolarizada)	51
	Educación Preescolar	26
	Educación Primaria	19
	Filosofía	22
	Filosofía (no escolarizada)	15
	Pastoral Catequética	21
Especialidad	Psicología	208
	Gestión de los Aprendizajes	3
	Gestión Educativa	16
Maestría	Intervención Docente	11
	Educación, Área Gestión Educativa	13
	Educación, Área Intervención Docente	14
	Filosofía Social	22

...continúa

...continuación

Facultad de Ingeniería		
	Ingeniería Biomédica	128
	Ingeniería Cibernética y Sistemas Computacionales	133
	Ingeniería Civil	96
Licenciatura	Ingeniería Electrónica	24
	Ingeniería Industrial	182
	Ingeniería Mecánica y en Sistemas Energéticos	151
	Ingeniería Mecatrónica	190
	Ciberseguridad	8
Especialidad	Dirección Industrial	9
	Energías Renovables	12
	Ciberseguridad	Nueva
Maestría	Ciencias, Área Cibertrónica	6
	Dirección Industrial	10
Facultad de Negocios		
	Actuaría	284
	Administración	300
	Comercio y Negocios Internacionales	421
Licenciatura	Contaduría y Finanzas	211
	Gestión de Negocios y Tecnologías de Información	16
	Ingeniería Económica y Financiera	Nueva
	Mercadotecnia	273
	Administración	10
	Administración de Organizaciones de la Salud	48
	Desarrollo de Emprendedores y Negocios	Reapertura
	Estrategias Fiscales	4
	Finanzas Corporativas y Bursátiles	17
Especialidad	Gestión Estratégica del Capital Humano	24
	Ingeniería Económica y Financiera	35
	Logística y Cadena de Suministros	18
	Mercadotecnia y Publicidad	17
	Tecnologías de Información en la Dirección de Negocios	18
	Administración	82
	Administración de Negocios Internacionales	19
	Administración de Organizaciones de la Salud	Reapertura
Maestría	Gestión Estratégica Del Capital Humano	31
	Ingeniería Económica y Financiera	24
	Tecnologías de Información en la Dirección de Negocios	44
		...continúa

...continúa

Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño Gráfico y Comunicación		
Licenciatura	Arquitectura	451
	Ciencias de la Comunicación	351
	Diseño de Ambientes Interiores y Exteriores	Nueva
	Diseño Gráfico y Digital	172
Especialidad	Gerencia de Proyectos Inmobiliarios	3
	Gestión Estratégica de Marca	Reapertura
	Gestión y Administración de Proyectos	55
	Gestión y Operación de Bienes Inmuebles	3
Maestría	Gerencia de Proyectos Inmobiliarios	7
	Estratégicas e Innovación en Marcas	33
	Gestión de Proyectos de Empresas Constructoras	19
	Dirección Estratégica de Comunicación	20
Facultad Mexicana de Medicina		
Licenciatura	Médico Cirujano	996
	Anestesiología	29
	Cirugía General	38
	Ginecología y Obstetricia	22
	Medicina Del Enfermo en Estado Crítico	11
Especialidad	Medicina Interna	46
	Neonatología	16
	Ortopedia	28
	Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello	20
	Pediatría	36
	Radiología e Imagen	12
Dirección de Posgrado e Investigación		
Maestría	<i>Master In International Management International Executives</i>	*
	Administración	12
Doctorado	Derecho	5
	Educación	21

Fuente: ANUIES (2018a)

Notas: los programas nuevos que se incluyen en esta tabla sí presentaron matrícula al siguiente ciclo. Las siglas “s.d.” significan “sin datos” pero no representa un cierre del programa pues en las especialidades donde se da el caso han presentado matrícula de forma intermitente durante el periodo de estudio.

*la matrícula de esta maestría no se reporta en ANUIES