

Cambio organizacional en universidades privadas en el contexto mexicano de la acreditación

Organizational change in private universities within Mexico's accreditation context

FANNY LUCÍA URREGO CEDILLO*

La acreditación institucional y de programas se ha consolidado como un mecanismo de autorregulación en la educación superior mexicana bajo una lógica de mercado. Las universidades privadas de mayor trayectoria participan de forma continua en estos procesos, mientras que otras en vías de reconocimiento adoptan una conducta de *striving* para obtener ventajas competitivas. Ante el debate sobre si la acreditación realmente impulsa transformaciones organizacionales, este trabajo se propuso responder: ¿cómo ocurre el cambio en organizaciones universitarias mexicanas con distinto grado de consolidación en el contexto de la acreditación? Se realizó un estudio de casos entre la Universidad La Salle Ciudad de México y la Universidad Intercontinental, con base en una adaptación del modelo contextualista de Pettigrew. A partir del análisis de fuentes documentales y entrevistas semiestructuradas, se encontró que la acreditación actúa como presión externa, frente a la cual las organizaciones responden mediante acoplamiento discrecional. Se identificaron cambios alineados con criterios de las acreditadoras, junto con transformaciones estratégicas y reactivas vinculadas a recursos disponibles y percepciones internas. Las diferencias entre casos se explican por la implementación combinada de estrategias *top-down* y *bottom-up*. Se concluye que el cambio organizacional en este contexto es complejo, no lineal y condicionado por factores tanto externos como internos.

Palabras clave:
acreditación institucional, estrategias de cambio, universidades privadas en México, modelo de Pettigrew, educación superior, isomorfismo organizacional

Recibido: 11 de enero de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 31 de julio de 2025 |

Publicado: 5 de agosto de 2025

Cómo citar: Urrego Cedillo, F. L. (2025). Cambio organizacional en universidades privadas en el contexto mexicano de la acreditación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1725. <https://doi.org/10.31391/FPST9107>

Institutional and program accreditation has become a mechanism of self-regulation in Mexican higher education, operating within a market-driven logic. Consolidated private universities engage continuously in accreditation processes, strengthening their legitimacy and prestige, while those still striving for such recognition adopt a striving behavior to gain competitive advantages. Given ongoing debates about whether accreditation genuinely drives organizational transformation, this study asks: How does change occur in Mexican university organizations with different levels of institutional consolidation in the context of accreditation? A comparative case study was conducted involving Universidad La Salle Mexico City and Universidad Intercontinental, based on an adapted version of Pettigrew's contextualist model. Using documentary sources and semi-structured interviews, the study found that accreditation acts as an external pressure to which organizations respond through discretionary internal adaptation. Changes were identified that align with accreditation agency criteria, along with strategic and reactive transformations shaped by resource allocation and internal perceptions of quality. Differences between the two cases are largely explained by the interplay of top-down and bottom-up implementation strategies. The findings suggest that organizational change in this context is complex, nonlinear, and shaped by both external pressures and internal dynamics.

Keywords:
institutional accreditation, change strategies, private universities in Mexico, Pettigrew's model, higher education, organizational isomorphism

* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Docente de asignatura en la Universidad Panamericana, Facultad de Ciencias de la Salud. Línea de investigación: educación superior privada. Correo electrónico: fannylu.urrego@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0005-4701-2767/X>: @fanny_urrego



INTRODUCCIÓN

La acreditación de las instituciones de educación superior es un proceso de validación y reconocimiento por parte de un organismo externo, que certifica el cumplimiento de estándares organizacionales adecuados para alcanzar los objetivos institucionales y garantizar la calidad en la formación de profesionales (Akkreditierungs Zertifizierungs und Qualitätssicherungs Institut, 2020). Este proceso evaluativo implica transformaciones en las universidades, tanto previas, por la preparación para la evaluación, como posteriores, en respuesta a las observaciones o recomendaciones de mejora recibidas (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, 2021). Un dictamen favorable otorga ventajas competitivas asociadas a la legitimidad y al prestigio, factores clave en la dinámica de mercado de la educación superior, razón por la cual la acreditación se ha institucionalizado (Buendía, 2014b).

En México, la acreditación se incorporó como uno de los ejes centrales en la actualización de la Ley General de Educación Superior (2021), que creó el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Con ello se busca formalizar y consolidar un proceso histórico, aunque complejo, entre las instituciones de educación superior del país.

Durante más de tres décadas, la acreditación ha tenido un desarrollo desigual entre los sectores público y privado, pues ha sido atendida y regulada de forma diferenciada. En el sector público, la acreditación de programas ha sido tres veces mayor que en el privado (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES], 2020; Dirección General de Educación Superior [DGESU], 2019), debido a que el gobierno ha impulsado este proceso mediante políticas de incentivos que permiten a las instituciones obtener financiamiento extraordinario (Álvarez, 2024; Rodríguez, 2004).

La acreditación de programas en los sectores público y privado comenzó con la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991. En un principio, estos comités solo realizaban evaluaciones y no fue sino hasta el año 2000 cuando iniciaron la clasificación de programas con base en su potencial de acreditación (De la Garza, 2007). Posteriormente, la función de acreditación pasó a diversas asociaciones civiles reconocidas como organismos acreditadores, reguladas desde 2000 por el COPAES.

En cuanto a la acreditación institucional, ha tenido menor relevancia en el sector público y mayor en el privado (COPAES, 2020; DGESU, 2019; FIMPES, 2020). En el ámbito público, aunque fue propuesta desde 1993 (Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, 1993), solo se formalizó en 2018, cuando los CIEES fueron reconocidos como instancias externas de acreditación institucional (SEP, 2018). En el sector privado, en cambio, la acreditación institucional surgió como una estrategia de autorregulación impulsada por la presión del mercado y, desde 2018, forma parte de los mecanismos estatales de aseguramiento de la calidad tras el reconocimiento legal de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) como organismo acreditador (Álvarez, 2024; SEP, 2018).

En el sector privado, la participación en procesos de acreditación varía según el tipo de institución. Las universidades de élite o alto perfil, consolidadas académicamente y dirigidas a sectores de altos ingresos, participan de forma constante y exitosa en

acreditaciones institucionales y de programas, con niveles de acreditación superiores al 90% (COPAES, 2020; DGESE, 2019; FIMPES, 2020). Las instituciones en proceso de consolidación académica suelen limitarse a la acreditación institucional y cuentan con pocos programas acreditados en relación con su oferta total. Por último, una amplia proporción de universidades privadas no participa en ningún tipo de acreditación.

En los estudios sobre acreditación en educación superior destacan dos compilaciones clave: la de Schwarz y Westerheijden (2004), que analiza el contexto y los efectos en organizaciones europeas, y la de Lemaitre y Zenteno (2012), que aborda casos de Iberoamérica y describe con detalle la complejidad institucional frente a los procesos de acreditación. Más recientemente, sobresalen investigaciones sobre experiencias nacionales, como el caso colombiano de Suárez-Landazábal (2023), así como el estudio de Mínguez y Díaz (2020) sobre Chile.

En México, el estudio del cambio organizacional se ha centrado principalmente en instituciones del sector público, mientras que el heterogéneo sector privado sigue poco explorado. Un ejemplo de investigaciones sobre el ámbito público es la compilación de Rosario et al. (2013), que reúne casos de universidades estatales en Baja California, Coahuila, Durango, Guadalajara, Puebla, Oaxaca y Tabasco. En contraste, solo Attuluri (2019), Buendía (2012) y Del Castillo (2004) han incorporado organizaciones privadas en sus análisis.

Attuluri (2019) analizó el cambio en tres instituciones privadas de educación superior en México, en el contexto de políticas gubernamentales que impulsaban la acreditación. La autora explica que estas organizaciones respondieron adaptando sus procesos mediante el isomorfismo normativo, aunque advierte que las modificaciones fueron específicas y diferenciadas según la configuración interna de cada institución.

Por su parte, Buendía (2012) incluyó una universidad privada entre los seis casos analizados en el informe sobre México publicado en el marco del proyecto Alfa III "Aseguramiento de calidad: políticas públicas y gestión universitaria" del Centro Interuniversitario de Desarrollo. De manera general, la autora concluye que las políticas de aseguramiento de la calidad se han institucionalizado, aun sin un marco regulatorio estatal que las articule de forma integral.

En publicaciones previas y posteriores (Buendía, 2014a, 2013, 2011), la misma autora señala que la incorporación de la planeación estratégica en la gestión organizacional ha sido uno de los elementos más difundidos; sin embargo, advierte que, en ocasiones, esto deriva en una burocratización administrativa sin impacto real en el ámbito académico. Además, destaca las deficiencias en los instrumentos de comunicación utilizados para difundir los procesos de aseguramiento de la calidad.

Del Castillo (2004) realizó una investigación en la que concluyó que las políticas de aseguramiento de la calidad de programas fueron detonantes del cambio en dos casos de estudio: una organización de educación superior pública y otra privada. La autora encontró que, aun con modelos de toma de decisiones contrastantes y diferencias en su eficiencia instrumental, dichas políticas públicas lograron destrabar la tensión entre la legitimidad de las decisiones y la ejecución de mecanismos instrumentales para modificar los planes de estudio de tres carreras.

Con base en estos elementos, el problema de investigación consiste en analizar cómo ocurre el cambio organizacional en dos universidades privadas mexicanas con

distinto nivel de consolidación académica que han participado en procesos de acreditación: una de élite y otra con menor reconocimiento. El estudio considera tanto el proceso como las modificaciones en aspectos centrales de la organización educativa, por ejemplo, la gestión académico-administrativa, la oferta educativa, la atención y servicios para los estudiantes, las políticas de gestión docente y el desarrollo de la investigación, que serán las categorías de análisis de este trabajo. La pregunta que guía esta investigación es ¿cómo se manifiesta el cambio organizacional en universidades mexicanas del sector privado con diferente grado de consolidación que participan en procesos de acreditación?

Los supuestos al respecto son: los cambios organizacionales tenderán a alinearse con los objetivos y con los criterios de la acreditación con el fin de obtener un resultado favorable, es decir, el interior de la organización se ajustará y adaptará a las presiones del exterior; el cambio al interior de la organización depende de la combinación entre los objetivos institucionales y los objetivos de cada uno de los participantes, así como de los recursos destinados para alcanzarlos; el cambio puede suceder en una o varias partes de la organización, y se puede observar analíticamente en una de cinco categorías o elementos esenciales de la organización universitaria: gestión académico-administrativa, oferta, estudiantes, docentes e investigación; y las propiedades del cambio tienen diversas dimensiones: la génesis, la velocidad y la durabilidad.

CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

La organización universitaria, al igual que cualquier otra, es una iniciativa colectiva y duradera orientada a alcanzar objetivos; cuenta con una estructura interna que refleja la división del trabajo y posee normas y valores, tanto formales como informales, que regulan sus procesos (Hall, 1985; Mintzberg, 1983/1991). Sin embargo, en el caso de las universidades, los objetivos suelen ser amplios y ambiguos (Clark, 1991); la integración de su estructura interna está débilmente acoplada (Weick, 1976); y su tecnología organizacional —es decir, sus procesos y la toma de decisiones— responde a lo que Cohen y March (1986/2010) denominaron *foolishness*, un concepto sin traducción exacta que describe dinámicas no plenamente racionales, pero tampoco irracionales, caracterizadas por la incertidumbre y la ausencia de metas o patrones fijos, aunque adaptables a las necesidades institucionales. Esta tecnología organizacional opera dentro de lo que se ha denominado anarquías organizadas (Cohen et al., 1972/2011) y burocracias profesionales (Clark, 1991; Mintzberg, 1983/1991).

La organización universitaria es, además, un sistema abierto (Doğan y Ayduğ, 2023; Scott, 2001); es decir, su sistema interno —objetivos, estructura y tecnología— interactúa con el entorno, reconoce la institucionalidad del contexto en el que se sitúa (Scott y Meyer, 1994; Weick, 1976) y se adapta a las presiones normativas, coercitivas o miméticas (DiMaggio y Powell, 1991). Este contexto está conformado por el conjunto de instituciones de educación superior y los organismos que las regulan, así como por políticas y normativas estatales y una dinámica de mercado. En el interior de la organización universitaria se refleja, por tanto, la interacción entre su sistema interno y el sistema externo (Clark, 1991; March, 1981). Esta relación puede analizarse desde el institucionalismo sociológico (Diogo et al., 2015), ya que no se trata de una simple emulación ni de una decisión racional orientada a

maximizar resultados, sino de una respuesta organizacional a las instituciones que configuran el campo de la educación superior.

Ante este escenario, podemos afirmar que la tensión entre continuidad y cambio caracteriza a la organización universitaria (Graf, 2013; Sporn, 2007). Además, el cambio suele producirse únicamente en algunos componentes formales —objetivos, estructura o tecnología—, ya que el conjunto tiende a la resistencia. En este sentido, el acoplamiento débil de dichos elementos (Clark, 1991) permite a la universidad mantener su identidad mientras acomoda, adapta y ajusta estos componentes para responder tanto a presiones del contexto como a demandas internas. Por ello, el cambio en la organización universitaria casi nunca es radical, pues implicaría transformarla en una entidad distinta por completo (Greenwood y Hinings, 2006). Por el contrario, se trata de una dinámica constante de ajustes entre la organización y su entorno (Diogo et al., 2015), que depende de la comprensión de la naturaleza del cambio, la percepción de necesidad por parte de los miembros de la institución (Çobanoğlu, 2024) y la gestión que se haga de dicho proceso (Ghavifekr et al., 2017). De ahí la importancia de reflexionar sobre cómo estudiar el cambio en una organización universitaria que, por naturaleza, tiende a la permanencia.

Debe considerarse que el cambio organizacional presenta diversas propiedades, entre ellas la secuencia y el ritmo (Wacks, 2007). La secuencia alude a la progresión del cambio, que puede ser gradual, paulatina y continua, o bien, abrupta, discontinua e intermitente (Amis y Hinings, 2004; Van de Ven y Poole, 1995; Pettigrew et al., 2001a, 2001b). En esta misma línea, Weick y Quinn (1999) distinguen entre el cambio esporádico y el continuo. Por su parte, el ritmo del cambio se refiere a su velocidad, ya sea lenta o rápida (Amis y Hinings, 2004). Se considera lento cuando las demandas del entorno externo superan la capacidad de respuesta de la organización, y rápido cuando existe una adecuada capacidad de adaptación.

Dada la complejidad del cambio en la organización universitaria, resulta pertinente recurrir al modelo contextualista de Pettigrew (1985, 1990), que integra tres dimensiones: contexto, contenido y proceso. Adaptado al caso de la acreditación en la educación superior, este modelo permite analizar la interacción entre los elementos internos de la organización y las presiones externas. Pettigrew destaca que el cambio no es un fenómeno puntual ni estático, sino un proceso que oscila entre modificaciones y estabilidad. Por ello, estudiar el cambio requiere observarlo en su desarrollo procesal, siempre en relación con el contexto en el que se produce (Greenwood y Hinings, 2006; Sminia, 2017).

Siguiendo el modelo contextualista expuesto, ahora adaptado al cambio en la organización universitaria en el marco de esta investigación, el contexto está determinado por la institucionalización de la acreditación en la educación superior, que actúa como un factor de presión sobre las universidades. El contenido se refiere a los elementos de la organización que se modifican, ya sea en niveles administrativos o académicos: la gestión académico-administrativa, la oferta educativa, los procesos de atención a estudiantes, la gestión y políticas para docentes, así como el desarrollo de la investigación. Finalmente, el proceso alude a la dinámica del cambio, que puede analizarse mediante dos variables: la instrumentación (el modo en que se ejecuta el cambio) y las propiedades (las características intrínsecas), por lo que también puede denominarse la forma del cambio.

La acreditación en la educación superior se ha institucionalizado dentro de una lógica de mercado bajo el supuesto de que este es el mecanismo más eficiente para satisfacer las necesidades educativas, de forma análoga a otros bienes y servicios (Dill, 1997; Lueg y Graf, 2022). Sin embargo, es necesario matizar esta visión para ofrecer una perspectiva crítica. El propósito central de la acreditación es proveer información a los diferentes *stakeholders* sobre las instituciones y programas que ofrecen, con el fin de reducir la asimetría e imperfección de la información. Se trata de una asimetría, porque la educación es un bien basado en la experiencia: el usuario no sabe en realidad lo que adquiere hasta que lo vive (Rindova et al., 2005; Teixeira et al., 2004). Es también imperfecta, pues la expectativa y la experiencia varían según el tipo de actor que valore el servicio: no es igual para un directivo, un docente, un estudiante, los padres de familia, los empleadores u otros interesados. En este sentido, la participación de un tercero, a través de la acreditación, pretende otorgar confianza para el consumo de este bien (Westerheijden et al., 2007).

Así, la acreditación comunica evaluaciones realizadas frente a criterios homogéneos y verificables (Fernández y Bernasconi, 2012; Westerheijden et al., 2007), lo que teóricamente debería traducirse en confianza. No obstante, en la práctica esta comunicación es discrecional, pues solo se hace público el resultado positivo, mientras que los dictámenes negativos se mantienen reservados (Morales, 2013). A esta contradicción se suma que los resultados son poco conocidos incluso dentro del propio ámbito de la educación superior, y mucho menos fuera de él, sobre todo porque no existen sistemas de información robustos y porque la poca información disponible suele ser incompleta, confusa, tardía e, incluso, inasequible para ciertos actores (Buendía, 2012; Torre y Zapata, 2012).

Ahora bien, un segundo propósito de la acreditación es la incorporación de prácticas empresariales en las instituciones de educación superior, bajo la premisa de que estas generarían mayor productividad, eficiencia, innovación y adaptabilidad (Brunner, 2006). Esta visión se inscribe en la lógica del New Public Management (Broucker y De Wit, 2015; Sporn, 2007), mediante la cual el Estado, tradicionalmente concebido como benefactor, se transformó en un Estado empresarial (Ferlie et al., 2008). Con ello se impulsó la autogestión administrativa y financiera, que promueve cambios significativos en la organización y gestión de las universidades (Mollis, 2003; Ojeda, 2013).

En este marco, la formalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad — como sistemas de información, monitoreo y evaluación institucional— se integró de manera progresiva a la planeación estratégica de las organizaciones de educación superior (Brennan y Shah, 2000). Asimismo, la participación en procesos de acreditación fomentó prácticas como el seguimiento continuo de los planes de desarrollo institucional, apoyado en datos generados por cada unidad operativa y en encuestas entre la comunidad universitaria (Guido y Herrero, 2012; Mínguez y Díaz, 2020; Torre y Zapata, 2012).

Además, dichos mecanismos impactan en la gestión de planes y programas académicos, así como en aspectos relacionados con docentes y estudiantes. En el caso de los planes y programas, se han reportado prácticas como el monitoreo y la programación sistemática de actualizaciones curriculares (Bañuelos et al., 2013; Buendía, 2012; Torre y Zapata, 2012). Respecto a los docentes, los cambios se reflejan en la gestión de procesos de capacitación y formación pedagógica (Guido y Herrero, 2012), además de evaluaciones que buscan reducir la discrecionalidad

en la selección y contratación mediante el uso de datos previos y sistematizados (Salas, 2013; Torre y Zapata, 2012). Finalmente, en lo referente a los estudiantes, los procesos de acreditación han incidido en la optimización de los procedimientos de inscripción y en el seguimiento más detallado de sus trayectorias académicas (Buendía, 2012; Guido y Herrero, 2012).

La profesionalización del capital humano es la segunda práctica empresarial que se incorpora a las organizaciones de educación superior a través de los procesos de acreditación. Consiste en cursos dirigidos tanto a personal administrativo como académico, orientados al desarrollo de competencias específicas para el desempeño efectivo de cada función. Estos programas incluyen temáticas vinculadas a la construcción de la identidad institucional, lo que fortalece el éxito de cualquier iniciativa de gestión estratégica, al fomentar un clima de innovación, productividad y adaptabilidad, con impactos directos en la competitividad, la eficiencia y el uso óptimo de los recursos (Massy, 2004; Sporn, 2001).

Por su parte, la orientación al mercado es otra práctica empresarial que se integra a las organizaciones de educación superior en el contexto de la acreditación. Esta implica la adecuación de la tecnología organizacional a las demandas y necesidades de los principales consumidores, que son, en primer término, los estudiantes, pero también los académicos, egresados, empleadores y otros *stakeholders*. Los cambios derivados de esta orientación incluyen mayor flexibilidad en la estructura curricular, actualización y pertinencia de contenidos, reorientación de los procesos de evaluación y fortalecimiento del acompañamiento académico a los estudiantes.

En relación con la flexibilidad curricular, se han documentado cambios como la modificación del sistema de créditos (Salas, 2013; Zapata et al., 2013), la incorporación de materias optativas (Buendía, 2012; Zapata et al., 2013) y el diseño de cursos semestrales adaptados a las necesidades de los estudiantes (Torre y Zapata, 2012). Respecto a la adecuación de contenidos, se ha promovido la incorporación de conocimientos no disciplinares, como el emprendedurismo o el aprendizaje de un segundo idioma (Buendía, 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019), así como el desarrollo de competencias transversales o “blandas”, por ejemplo, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el razonamiento matemático básico (Guido y Herrero, 2012; Zapata et al., 2013).

En cuanto a la reorientación de la enseñanza, se ha impulsado la transición hacia modelos educativos basados en el aprendizaje significativo (Buendía, 2012; Díaz et al., 2013; Iturbe, 2013), además de la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como aulas interactivas, software de simulación y herramientas de apoyo en línea (Buendía, 2012; Guido y Herrero, 2012; Iturbe, 2013; Salas, 2013; Torre y Zapata, 2012).

En lo que respecta a la evaluación estudiantil, se ha recurrido a instrumentos de organismos externos (Quintero et al., 2010), mientras que el acompañamiento académico se ha fortalecido mediante programas remediales, como tutorías impartidas por profesores, coordinadores o pares, y servicios de orientación y asesoría psicológica (Guido y Herrero, 2012; Salas, 2013; Buendía, 2012). Sin embargo, diversos estudios advierten que estos apoyos suelen interrumpirse una vez concluidos los procesos de acreditación (Mazo y Mexia, 2013).

Acerca de la atención a las necesidades del profesorado, el acento se ha puesto en la capacitación y la evaluación docente. Si bien estas acciones han sido tradicionalmente utilizadas en las universidades, los estudios empíricos muestran que han aumentado o se han formalizado a partir de los procesos de acreditación. La capacitación docente suele centrarse en temas de didáctica y uso de TIC. Aunque algunas universidades reportan programas de formación disciplinaria, en la mayoría de los casos se trata de grados de licenciatura o posgrado en educación, y no de actualización específica en las áreas disciplinares de cada docente (Buendía, 2012; Guido y Herrero, 2012; Mazo y Mexia, 2013; OECD, 2019; Torre y Zapata, 2012).

Por su parte, la evaluación docente se ha diversificado y ha incorporado múltiples fuentes: la autoevaluación, la evaluación por coordinadores académicos, la evaluación entre pares docentes y la evaluación por parte de los estudiantes (Díaz et al., 2013; Guido y Herrero, 2012; Salas, 2013). En cuanto a la atención a los egresados, algunas universidades han modificado su oferta educativa para extender su permanencia, articulando los programas de licenciatura con estudios de posgrado (Buendía, 2012; Guido y Herrero, 2012).

De lo anterior se desprende que la forma del cambio en la organización universitaria es, por su naturaleza, compleja, pues el interior de la organización se adapta de manera constante a las presiones externas. El cambio puede presentarse en un solo elemento de la organización sin generar impacto, o bien, afectar en distintos grados a otros componentes internos e incluso al contexto externo. Además, la dinámica organizacional puede ser, al mismo tiempo, causa y efecto del cambio, y producir resultados que, en forma contradictoria, pueden ser planeados, reactivos, no deseados o inesperados; amplios, estables, veloces y profundos, o meramente retóricos, orientados solo a satisfacer demandas externas.

MARCO METODOLÓGICO

Un estudio de caso, en términos de Merriam (1998), se caracteriza porque el objeto de análisis posee límites definidos que lo distinguen de su contexto y le permiten describir en profundidad las variables que lo componen, así como sus interacciones. Según la autora, el estudio de caso es adecuado para analizar procesos más que centrarse en los resultados; en nuestro caso, el foco está en el cambio organizacional derivado de la participación en procesos de acreditación, y no solo en los resultados de dicha participación.

Para su desarrollo, empleamos dos estrategias del método comparativo: la selección de casos y el establecimiento de criterios de comparación (Nohlen, 2008/2020; Sartori, 1994). En la primera estrategia, la elección de casos, aplicamos criterios de proximidad histórica, de modo que los casos seleccionados compartieran elementos concordantes y discordantes que facilitarían su contraste. Son concordantes por pertenecer al mismo contexto de la educación superior mexicana, formar parte del sector privado y contar con una orientación religiosa. Son discordantes en cuanto a su nivel de consolidación académica y su participación en procesos de acreditación.

Los casos seleccionados son la Universidad La Salle Ciudad de México (ULSA CDMX) y la Universidad Intercontinental (UIC). Ambas tienen más de cuarenta años

de trayectoria en México, pero presentan diferencias significativas en cuanto a consolidación académica y vinculación con procesos de acreditación. La ULSA CDMX es la sede madre de la Red La Salle en México, que agrupa 15 universidades; además, encabeza el Sistema Educativo Universidades La Salle, integrado por seis instituciones en el sur del país. La UIC, en cambio, es una organización individual, es decir, no forma parte de un corporativo mayor, aunque desde 2014 mantiene una alianza académica con la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, otra universidad privada de orientación religiosa, con la que realiza intercambios estudiantiles y docentes durante el semestre o mediante cursos de verano e invierno (Luna, 2014).

La segunda estrategia del método comparativo fue el establecimiento de criterios de valoración, los cuales permiten definir parámetros de contraste. En este caso, dichos parámetros se basaron en los principios de las acreditadoras institucionales y de programas: la FIMPES, los CIEES y el COPAES, que fueron homologados para analizar las cinco categorías descriptivas de la organización universitaria: gestión académico-administrativa, oferta educativa, estudiantes, docentes e investigación. La comparación se realizó considerando el antes y el después de la participación en procesos de acreditación institucional y de programas. Además, se analizaron elementos clave como origen del cambio, normativa aplicada, toma de decisiones, asignación de tareas y recursos, tecnología organizacional y dinámica entre los actores internos. Asimismo, se evaluaron las propiedades del cambio, atendiendo a su génesis: si el cambio fue planeado o reactivo, velocidad: si se produjo de manera paulatina o abrupta, y durabilidad: si el cambio se mantuvo, se desvaneció o fue cancelado con el tiempo.

Las fuentes de información fueron mixtas. Inicialmente, recurrimos a fuentes documentales, como textos institucionales de cada universidad (reportes de acreditación, informes de autoestudios, reglamentos, planes institucionales y modelos educativos), así como publicaciones de autoridades de educación superior que contienen datos sobre las universidades objeto de estudio. En el caso de la ULSA CDMX, gran parte de los documentos se consultaron en un sitio web creado de manera expresa para ponerlos a disposición del público. Sin embargo, durante las visitas a la universidad también se proporcionaron algunos reportes específicos relacionados con los procesos de acreditación. En cuanto a la UIC, la consulta de los documentos institucionales se realizó en la biblioteca de la universidad, donde se encuentran resguardados.

Luego de la revisión documental, y con un mayor conocimiento de cada universidad, diseñamos guiones de entrevistas semiestructuradas centrados en las cinco categorías de análisis, y que fueron entregados en forma previa a cada entrevistado para contar con una guía común de diálogo. La finalidad era asegurar que todos los temas de interés fueran abordados con una profundidad equivalente. Las entrevistas se hicieron en ambos casos a coordinadores de programas y niveles superiores. Antes de su realización, cada entrevistado firmó un documento de confidencialidad para garantizar la reserva de su identidad y el uso estrictamente académico de la información recabada.

En la ULSA CDMX se realizaron doce entrevistas con colaboradores que ocupan distintos niveles en la toma de decisiones académicas. En la UIC se llevaron a cabo cuatro entrevistas: dos de ellas con excolaboradores que dejaron la organización entre 2018 y 2019, tras más de veinte años de trayectoria como actores clave en la

universidad, y dos con personas que continúan activas en la institución y que desempeñan roles relevantes en los procesos vinculados con la acreditación.

La diferencia en el número de entrevistas se explica por las condiciones de acceso. En la ULSA CDMX, el rector aprobó de manera formal el trabajo de campo, mientras que, en la UIC, el vicerrector académico en funciones en 2018 negó la autorización institucional, ya que, argumentó, la información podría afectar el éxito de la estrategia que la universidad implementaba en ese momento. Esta situación fue informada a los entrevistados, quienes manifestaron que comprendían el carácter académico del estudio y acordaron responder únicamente sobre el periodo 2008-2017.

Para el análisis de los casos, utilizamos el modelo contextualista de Pettigrew (1985, 1990), adaptado al estudio del cambio en las organizaciones universitarias. En una primera etapa, examinamos el contexto de la acreditación de las instituciones de educación superior en México, así como el de los dos casos de estudio, recurriendo a aportaciones de otros autores.

En una segunda etapa, describimos en forma comparativa el cambio organizacional en ambos casos, e identificamos el contenido y el proceso de dichos cambios, organizados en cinco categorías de análisis: gestión académico-administrativa, oferta educativa, atención y servicios a estudiantes, gestión y políticas para docentes, y desarrollo de la investigación. Para cada categoría, consideramos sus dimensiones específicas de análisis, y detallamos tanto las modificaciones observadas como las dinámicas mediante las cuales ocurrieron.

RESULTADOS

En el conjunto de organizaciones de educación superior privada con orientación religiosa se observa un patrón similar al que ya describimos para la participación del sector privado en acreditaciones institucionales y de programas. En 2018, 30 de los 35 establecimientos de alto nivel (de élite y consolidados) contaban con acreditación institucional; asimismo, 29 de las instituciones en proceso de consolidación académica ya la habían obtenido (FIMPES, 2020). Cabe señalar que, del resto, más de la mitad no son candidatas a este tipo de acreditación, ya que ofrecen solo uno o dos programas de licenciatura. Por ello, en términos relativos, son pocas las instituciones de este subconjunto que no participan en procesos de acreditación institucional.

En cuanto a la acreditación de programas, el 57% de la matrícula está inscrita en programas acreditados, de los cuales 382 cuentan con acreditación del COPAES (2020) y 59 de los CIEES, aunque algunos poseen ambas acreditaciones (DGESU, 2019).

Esta realidad se explica por la débil regulación estatal mexicana en el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios para las instituciones de educación superior privada (Miranda, 2006; Rodríguez, 2004), que ha permitido la coexistencia de un conjunto bastante heterogéneo: desde aquellas con proyectos educativos bien fundamentados hasta otras que operan como negocios, sin una misión académica clara, con todos los casos intermedios posibles. Esta situación ya había sido señalada hace casi dos décadas por Silas (2005).

Ante este escenario, ha surgido un creciente interés, en especial entre las organizaciones privadas de alto perfil, por reforzar la percepción de calidad de su oferta

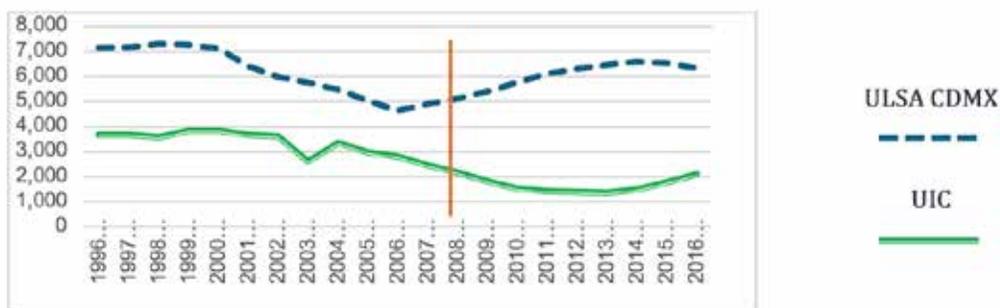
académica mediante la acreditación, tanto frente a otras instituciones públicas y privadas mexicanas como en comparación con universidades del resto del mundo (Rodríguez y Ordorika, 2011). De este modo, la acreditación funciona como un mecanismo para fortalecer el prestigio y la imagen institucional ante los diferentes *stakeholders* (Rindova et al., 2005; Šulentić et al., 2017; Van Vught, 2008).

Entre las organizaciones de educación superior privada con orientación religiosa, la acreditación también surgió como respuesta a la presión comercial derivada de la pérdida de competitividad frente a nuevos oferentes que ingresaron al mercado mexicano. Estas instituciones, con mayor consolidación empresarial, podían ofrecer precios más bajos, lo que impulsó a las universidades religiosas a adoptar la acreditación como estrategia para mejorar su organización, recuperar prestigio y resarcir la pérdida de matrícula.

En los dos casos analizados, la matrícula de licenciatura logró revertir su tendencia a la baja, aunque de manera diferenciada y coincidiendo circunstancialmente con su participación en procesos de acreditación. La ULSA CDMX inició un decrecimiento en el ciclo 1999-2000, pero logró revertirlo hacia el ciclo 2007-2008. La UIC, en cambio, mantuvo la pérdida de matrícula desde 1996-1997 hasta 2014-2015, cuando comenzó una recuperación (véase gráfica).

La ULSA CDMX participa de forma continua en procesos de acreditación institucional y fue la primera universidad privada mexicana en acreditar la totalidad de su oferta de licenciatura, alcanzando así un alto prestigio académico. Por su parte, la UIC también participa en procesos de acreditación institucional, aunque de forma discontinua, ya que deja lapsos entre una acreditación y la siguiente. Actualmente, cuenta con la acreditación de casi la mitad de su oferta de licenciatura, lo que la ubica en el umbral del prestigio académico. Esta institución ha implementado estrategias similares a las de las organizaciones de élite, con el fin de emular su estructura y desarrollo organizacional. Este comportamiento puede explicarse a través del concepto de *striving*, que describe el esfuerzo de las organizaciones de educación superior por imitar a las instituciones consolidadas con el objetivo de legitimarse y obtener o incrementar su prestigio (Labianca et al., 2009; O'Meara, 2007).

Gráfica. Matrícula de licenciatura en la ULSA CDMX y UIC



Fuente: Álvarez y Ortega (2011), ANUIES (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018), De Garay (1998, 2011), SEP (2017) y Uribe (2011)

En 2008, tanto la ULSA-CDMX como la UIC elaboraron documentos clave de desarrollo organizacional que aludían, de forma diferenciada, a la acreditación institucional

y de programas. La ULSA-CDMX publicó el Plan de Desarrollo Institucional al 2018, del cual se derivaron varios planes y programas que, en conjunto, colocaron a la acreditación como un eje central para orientar el cambio organizacional. La UIC, por su parte, presentó el Modelo Educativo UIC 2008, que guio el desarrollo institucional durante una década. Este documento mencionaba la importancia de participar en procesos de acreditación, aunque de forma secundaria, pues cada plan de desarrollo se alineaba prioritariamente a dicho modelo educativo.

En la ULSA-CDMX, la decisión de utilizar la acreditación como motor de cambio surgió a partir de comparaciones con otras instituciones de educación superior en México y en el extranjero. Se consideró que este mecanismo permitiría enfrentar la pérdida de matrícula frente a universidades corporativas y, además, serviría como una guía objetiva para identificar los elementos de cambio necesarios. Estas razones fueron compartidas y aceptadas por la mayoría de los actores institucionales, reforzadas por una comunicación interna constante y diversos cursos sobre los beneficios de la acreditación, lo que contribuyó al éxito de la mayoría de los cambios planeados. No obstante, durante las entrevistas también se mencionaron cuestionamientos respecto al alcance real de los beneficios, pues los estudiantes eran quienes menos se enteraban de estos procesos.

En la UIC, el documento rector —el Modelo Educativo 2008, con un enfoque constructivista y transdisciplinario— incluyó algunos elementos alineados con los criterios de las acreditadoras, pero sin que fueran centrales. Esto puede interpretarse como un ejercicio de acomodación de recursos para responder a las presiones del contexto, sin convertir la acreditación en el núcleo de la estrategia institucional.

De este modo, mientras que la ULSA-CDMX incorporó explícitamente la acreditación en su planeación estratégica institucional, impulsando cambios organizacionales para obtenerla e instalar procesos de mejora mediante mecanismos de seguimiento y evaluación desde una lógica *top-down* (impulsada por las autoridades) (Heyden et al., 2017), la UIC mantuvo la acreditación como un tema paralelo e independiente. En esta última, se trataba más bien de una invitación o guía para el desarrollo de cada unidad operativa, promovida por actores interesados o adoptadores tempranos, siguiendo una lógica *bottom-up* (Heyden et al., 2017).

Ahora bien, en cuanto a las prácticas empresariales orientadas a la eficiencia y la calidad que impulsa la acreditación, su incorporación en las organizaciones de educación superior privada resulta viable y congruente con sus propias dinámicas organizacionales (Brennan y Shah, 2000; Fernández y Bernasconi, 2012).

En los siguientes párrafos describimos los cambios observados en las dos universidades de estudio —ULSA-CDMX y UIC— en cinco ámbitos clave: la gestión académico-administrativa, la oferta educativa, las políticas institucionales para responder a las necesidades de los estudiantes, la gestión y el desarrollo del cuerpo docente y la investigación.

Cambios en la gestión académico-administrativa

Las dos universidades, ULSA CDMX y UIC, en sendos documentos de desarrollo institucional plantearon diversos cambios en la gestión académico-administrativa.

Analizamos dos de ellos coincidentes con los criterios de las acreditadoras: los mecanismos de aseguramiento de la calidad con inclusión de criterios de acreditación en los sistemas de gestión y la profesionalización de colaboradores; los procesos y resultados fueron diferentes.

Tabla 1
Cambios en la gestión académico administrativa de la ULSA CDMX y la UIC

Dimensiones de la categoría: gestión académico-administrativa	Cambios en ULSA CDMX	Cambios en UIC
Gestión estratégica	Plan de desarrollo institucional, que incluye la acreditación como uno de sus ejes	Modelo educativo transdisciplinar que alude de forma secundaria a la acreditación
Mecanismos de mejoramiento institucional con sistemas de información, seguimiento, control y evaluación	Modelo La Salle de Mejora Continua a nivel institucional, que integra criterios de las acreditadoras en su normatividad y mecanismos de acción y de evaluación de los procesos, así como recursos asignados específicamente desde los niveles directivos	Libertad a cada una de las unidades operativas para el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad; se destaca la necesidad de articularlos con los principios rectores y la misión y visión institucionales
Profesionalización de los colaboradores	Diplomado sobre la filosofía institucional para el fortalecimiento de la identidad lasallista en la que todo colaborador es un educador, elemento fundamental en la formación de estudiantes. Cursos de capacitación en funciones administrativas	Curso sobre los principios rectores alineados al modelo educativo y oferta de programas académicos para los colaboradores de áreas administrativas

En ambos casos, al igual que en la mayoría de las organizaciones de educación superior privada en México, se elaboraban planeaciones estratégicas que se actualizaban de manera periódica. Estas planeaciones han demostrado ser un mecanismo eficaz de autorregulación organizacional y mejoramiento académico, como lo evidencian diversos estudios, ya sea a través de planeaciones institucionales (Buendía, 2012; Mínguez y Díaz, 2020; Salas, 2013; Suárez-Landazábal, 2023) o de modelos educativos (Ávila y De Aguinaga, 2013; Díaz et al., 2013; Zapata et al., 2013).

En el caso de la ULSA CDMX, el Plan de Desarrollo Institucional incluyó entre sus ejes prioritarios la acreditación, lo que explica en buena medida el éxito y la continuidad de su participación tanto en acreditaciones institucionales como en las de programas. En contraste, en el Modelo Educativo 2008 de la UIC, la acreditación fue mencionada únicamente como un objetivo más, sin un papel central en la estrategia institucional.

Así, mientras que la ULSA CDMX incorporó de forma explícita y centralizada cambios organizacionales relativos a la acreditación dentro de su planeación estratégica, implementando además mecanismos de seguimiento y evaluación, en la UIC la acreditación permaneció como un asunto separado e independiente, limitado a servir como guía para el desarrollo de cada unidad operativa.

Esta diferencia resultó crucial para el proceso de cambio organizacional en cada institución. Además, la institucionalización de la acreditación en el campo de la educación superior ha llevado a varias organizaciones, como la UIC, a emular las acciones de los establecimientos consolidados con el objetivo de elevar su reconocimiento académico y legitimidad.

En cuanto a los mecanismos de aseguramiento de la calidad, la principal diferencia entre ambas instituciones radica en el grado de formalización de los procesos, lo que incide directamente en la eliminación de la discrecionalidad y en la instalación de sistemas de evaluación y control, de manera similar a lo reportado en otras organizaciones latinoamericanas (Torre y Zapata, 2012).

En la ULSA CDMX se implementó una estrategia institucional denominada Modelo La Salle de Mejora Continua, que incorporó los criterios de las acreditadoras en la normativa, los sistemas de gestión y los mecanismos de evaluación de procesos; se definieron incluso los recursos específicos para cada acción. En contraste, en la UIC se otorgó mayor autonomía a cada unidad operativa para desarrollar sus propios mecanismos de aseguramiento de la calidad, aunque siempre con el énfasis de articularlos a los principios rectores, la misión y la visión institucionales.

En la ULSA CDMX, el seguimiento era anual, puntual y jerarquizado, con una lógica burocrática semejante a lo observado por Iturbe (2013). En cambio, en la UIC predominaba un enfoque más flexible y autogestionado, en el que se hacía un llamado constante a integrar la filosofía institucional en los mecanismos que cada unidad definiera, priorizando la libertad operativa sobre la estandarización.

Respecto a la profesionalización de los colaboradores, ambas universidades implementaron cambios orientados a fortalecer estrategias organizacionales que ya venían desarrollando. Si bien se llevaron a cabo acciones de capacitación para mejorar el desempeño de las funciones, la estrategia en ambos casos se centró en promover la identidad organizacional mediante cursos y talleres sobre la filosofía institucional y los modelos educativos, en respuesta a uno de los requisitos de la acreditación institucional.

En el caso de la ULSA CDMX, el fortalecimiento de la identidad lasallista fue señalado por los propios actores como un elemento clave que facilitó el cambio organizacional. Durante el trabajo de campo, fue recurrente escuchar en las entrevistas que los integrantes de la comunidad reflexionaban sobre su sentido educativo-lasallista, y expresaron sentirse orgullosamente lasallistas, aun cuando su formación profesional no había tenido en un inicio esa orientación, sino que la habían adquirido en el desempeño de su labor actual.

Cambios en la oferta

Entre los elementos que las acreditadoras evalúan sobre la oferta educativa, evaluamos dos aspectos clave: la pertinencia y la flexibilidad. Los organismos acreditadores definen la pertinencia como “la relevancia, necesidad, utilidad y conveniencia del programa educativo en relación con las demandas y necesidades de la sociedad y sus diversos entornos y contextos” (López, 2017, p. 70). Por su parte, la flexibilidad se entiende como un dispositivo que permite el cambio en las organizaciones de educación superior privada, en términos de la adaptabilidad de la oferta a las condiciones del mercado (Farfán et al., 2011).

En ambos casos, los cambios implementados por las universidades respondieron a estas definiciones, aunque con matices. En la ULSA CDMX, tanto la pertinencia como la flexibilidad fueron objetivos explícitamente integrados en la planeación estratégica

y en el modelo educativo. En contraste, en la UIC estos aspectos estuvieron orientados por el modelo educativo, que no centralizaba los criterios de acreditación y dejaba a discreción de cada área académica su incorporación en los planes de desarrollo.

Tanto la ULSA CDMX como la UIC generaron cambios en la oferta que implicaron, a su vez, ajustes en su estructura académica, en particular hacia una mayor pertinencia, expresada en la interdisciplinariedad de programas y la articulación entre niveles educativos. Respecto a la flexibilidad, ambas universidades incorporaron modalidades no presenciales, aunque con enfoques y alcances diferenciados (véase tabla 2).

Tabla 2
Cambios en la oferta de la ULSA CDMX y la UIC

Dimensiones de la categoría: oferta	Cambios en ULSA CDMX	Cambios en UIC
Estructura académica pertinente y suficiente	Creación de facultades al conjuntar programas de licenciatura y posgrado correspondiente al área de conocimiento; un cambio menor por reubicación de un programa de licenciatura con el mismo propósito	Una estructura inicial que dividía las licenciaturas presenciales por un lado y los posgrados y modalidades no presenciales por otro La agrupación de licenciaturas en cuatro divisiones fue modificada en cuatro ocasiones por cuestiones de baja matrícula
Pertinencia	Articulación entre la licenciatura y el posgrado hacia la especialización de los egresados generada paulatinamente según las necesidades de los egresados. En el posgrado se comparten asignaturas entre áreas de conocimiento	Modelo de interdisciplinariedad en las diferentes licenciaturas a través de asignaturas compartidas bajo un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el desarrollo de proyectos de investigación
Flexibilización (modalidades)	Modalidad a distancia solo en posgrado	Modalidad mixta para licenciaturas de Derecho, Mercadotecnia, Psicología y Relaciones Comerciales Internacionales, cambiando de semestral a cuatrimestral Modalidad a distancia en vinculación con un proveedor externo Academic Partnership con periodos de cinco semanas por dos materias

El cambio hacia la interdisciplinariedad, tanto en la ULSA CDMX como en la UIC, se materializó mediante la articulación de asignaturas compartidas entre programas de licenciatura y posgrado. En la UIC, a partir del Modelo Educativo 2008, se diseñó una estructura académica y organizacional basada en la afinidad disciplinar de la oferta, de modo que se compartían asignaturas bajo un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en proyectos de investigación interdisciplinarios desarrollados a lo largo de todos los semestres. Esto permitía que estudiantes de diferentes licenciaturas trabajaran en conjunto e integraran los contenidos de cada materia para avanzar en dichos proyectos.

Sin embargo, con el paso de los años, la disminución de matrícula en algunos programas de licenciatura obligó a modificar dicha estructura académica y agrupar programas sin afinidad disciplinaria evidente, como el caso de Pedagogía, que terminó integrado en el área de la salud. Estos ajustes repercutieron también en la estructura organizacional, lo que provocó la redistribución e incluso la reducción de direcciones y coordinaciones tanto en licenciatura como en posgrado en busca de mayor eficiencia y reducción de costos, como ha ocurrido en otros casos documentados (Buendía, 2012; Guido y Herrero, 2012; Suárez-Landazábal, 2023; Zapata et al., 2013).

El hecho de que la UIC continuara operando a pesar de estos ajustes confirma el acoplamiento débil característico de las universidades (Clark, 1991), donde algunos componentes estructurales pueden modificarse sin que se altere por completo el funcionamiento del resto de la organización. En la ULSA CDMX, por el contrario, el cambio fue más gradual y limitado, pues la articulación interdisciplinaria se concentró en la oferta de posgrado a fin de responder de manera paulatina a las necesidades de los programas de licenciatura, especialidades, maestrías y doctorados, ampliando la oferta únicamente cuando lo demandaban los egresados.

En cuanto a la incorporación de modalidades no presenciales, la ULSA CDMX decidió, de manera deliberada, ofrecer esta modalidad únicamente en el posgrado, con el objetivo de mantener el perfil del mercado al que siempre ha estado dirigida.

Por el contrario, la UIC apostó por dos modalidades no presenciales en licenciatura y expandió su mercado de forma exitosa, con lo cual recuperó gran parte de la matrícula perdida. Primero implementó una modalidad mixta, que implicó modificar los planes de estudio presenciales de las licenciaturas en Administración, Derecho, Mercadotecnia, Psicología y Relaciones Comerciales Internacionales, ajustándolos para permitir clases presenciales los sábados y asesorías durante la semana. Además, el calendario académico cambió de semestral a cuatrimestral. Luego, abrió la modalidad a distancia, en alianza con el proveedor externo Academic Partnership, y adaptó de nuevo la oferta para que los estudiantes pudieran cursar hasta dos materias en cinco semanas; con ello, aceleró la obtención del grado. La incorporación de estas modalidades no presenciales permitió a la UIC diversificar su oferta y recuperar de manera significativa la matrícula.

Cambios en las políticas orientados por la atención a las necesidades de los estudiantes

Entre los cambios que impulsa la acreditación en relación con los estudiantes se incluyen: la definición de un perfil de admisión, la formación integral y el acompañamiento durante su trayectoria académica. Estos elementos responden a una lógica de mercado orientada al consumidor (véase tabla 3).

Tabla 3
Cambios en la atención y servicio hacia los estudiantes de la ULSA CDMX y la UIC

Dimensiones de la categoría estudiantes	Cambios en ULSA CDMX	Cambios en UIC
Ingreso (selección)	Sin cambios, a pesar de las recomendaciones de las acreditaciones institucionales y de programas	
Seguimiento a estudiantes	Programa Institucional de Apoyo Tutorial, que incluye apoyo académico para alumnos en riesgo y de alto potencial	Acompañamiento por parte de coordinadores, docentes y especialistas pedagógicos
Formación integral	Área curricular común	Ciclos de formación
Formas de egreso	Proyectos de incubación y exámenes para el egreso de la licenciatura o similar	Titulación por posgrado, titulación por acreditación curricular y titulación ExaUIC

Respecto a la definición del perfil de ingreso, que idealmente debería establecerse de manera específica para cada programa que se ofrece, en ambas universidades este se mantuvo genérico, limitado solo a la conclusión de estudios de bachillerato

y a la deseabilidad de ciertas habilidades que, al parecer, se desarrollarían durante los primeros semestres. En consecuencia, no existen mecanismos de selección, sino un acceso de puertas abiertas, en concordancia con la práctica común en gran parte del sector privado (Álvarez, 2024; Attuluri, 2019).

En ambos casos, las acreditadoras han recomendado definir perfiles más precisos; sin embargo, aunque se han integrado en la planeación institucional o se han formulado como programas a desarrollar, los resultados no han sido los esperados. En contraste, se implementaron programas de seguimiento y acompañamiento académico y personal para mitigar la disparidad en los niveles formativos con los que ingresan los nuevos estudiantes, de forma similar a otras instituciones (Buendía, 2012; Salas, 2013; Torre y Zapata, 2012). No obstante, en los casos estudiados, dicha implementación se vio limitada por la falta de recursos institucionales y por el fracaso de los cursos propedéuticos, lo que reprodujo la situación observada en otras universidades, donde estos programas suelen dejar de operar una vez finalizados los procesos de acreditación (Mazo y Mexia, 2013).

En el caso de la formación integral, entendida como la oferta de contenidos no estrictamente académicos orientados al desarrollo de competencias genéricas, puede considerarse un diseño de servicio enfocado tanto en el estudiante como en el mercado laboral. Este enfoque implica adecuaciones al currículo académico para incorporar saberes y habilidades demandados por los estudiantes y por los empleadores, así como la implementación de programas de desarrollo extracurricular y de internacionalización. Ambas universidades incluyeron este currículo no académico en sus programas de licenciatura, de manera similar a otras instituciones (Attuluri, 2019; Buendía, 2012; Mínguez y Díaz, 2020; Zapata et al., 2013). No obstante, en los casos estudiados observamos que su puesta en práctica generó conflictos, en especial sobre la percepción y valoración de este tipo de asignaturas por parte del estudiantado, que las consideraba siempre en un nivel inferior respecto a las materias académicas tradicionales.

En la UIC, este currículo fue incorporado desde el diseño del modelo educativo, cuando se rediseñó toda la oferta académica, lo que permitió contar desde el inicio con un contexto institucional favorable para su desarrollo. Sin embargo, la dificultad del cambio radicó en su implementación cotidiana. Por el contrario, en la ULSA CDMX, el currículo paralelo tuvo que integrarse poco a poco a la oferta existente, lo que generó dificultades desde el ajuste de créditos en las materias hasta la evaluación de los resultados.

En cuanto a las modalidades de egreso, ambas universidades ampliaron las opciones al incorporar la titulación mediante estudios de posgrado y el desarrollo de proyectos de incubación de empresas en el caso de la ULSA CDMX y de investigación en la UIC. Estas nuevas formas de titulación fueron bien aceptadas tanto por docentes como por estudiantes, lo que contribuyó a elevar las tasas de titulación. Además, la ULSA CDMX integró en un inicio el examen del Centro Nacional de Evaluación como una alternativa de titulación; posteriormente, este examen se incorporó como requisito complementario para cualquiera de las demás modalidades de egreso, en una dinámica similar a la observada en otras instituciones (Quintero et al., 2010).

Cambios en la gestión docente

En la gestión docente no se registraron modificaciones en cuanto al perfil ni a los tipos de contrato; sin embargo, sí se realizaron ajustes en los procesos de evaluación, alineados con los criterios de las acreditadoras y derivados de las recomendaciones recibidas en ambas universidades (véase tabla 4).

Tabla 4
Cambios en la gestión y las políticas para docentes de la ULSA CDMX y la UIC

Dimensiones de la categoría personal docente	Cambios en ULSA CDMX	Cambios en UIC
Ingreso (perfil y contratación)	Sin cambios en el perfil o contratación, se mantiene un alto porcentaje de docentes por asignatura/hora	
Formación continua	Programas de especialidad y maestría para los docentes, especialmente en el área educativa y administrativa. Un área específica para acompañamiento docente	
Evaluación	Evaluación por parte del estudiante, revisión de programas operativos y observación en clase, pero no ha quedado vinculada a procesos formales de contratación	

En ambas organizaciones se encuentra reglamentado el perfil docente deseable, definido como un profesional exitoso en el ámbito laboral que, además, posee conocimientos pedagógicos. Este criterio compartido por las dos universidades genera que el tipo de contratación predominante sea el de docentes por asignatura.

En el caso de la ULSA-CDMX, este perfil se emplea principalmente en los últimos semestres de las licenciaturas, dado que su participación permite transmitir experiencias del ámbito profesional. En los primeros semestres, en cambio, las clases son impartidas por los pocos profesores de tiempo completo o por los coordinadores académicos, con un enfoque más teórico.

En la UIC también prevalece la contratación de docentes por asignatura, tanto para los primeros como para los últimos semestres. Sin embargo, la mayoría de estos profesores colabora de manera simultánea en otras instituciones de educación superior, situación que no ha cambiado pese a las recomendaciones de las acreditadoras, a diferencia de lo que ocurre en otras universidades (Suárez-Landazábal, 2023).

En ambos casos se mantuvo la oferta de estudios de posgrado, especialidad y maestría en el área educativa para la formación de los docentes. No obstante, esta estrategia ya se había implementado en forma previa, y al momento del estudio la totalidad del profesorado contaba con un posgrado. Esta práctica también es habitual en otras instituciones de educación superior que participan en procesos de acreditación (Attuluri, 2019; Buendía, 2012; Guido y Herrero, 2012).

El principal cambio en la gestión docente en ambas universidades ha sido la evaluación de la docencia, similar a lo observado en otras instituciones de educación superior latinoamericanas (Mínguez y Díaz, 2020; Torre y Zapata, 2012). Este proceso puede considerarse orientado al consumidor, ya que la evaluación es realizada por los estudiantes mediante encuestas. Si bien este mecanismo ha sido cuestionado, ajustado y, en algunos casos, complementado con otras fuentes de información —como la observación de clases o la valoración del programa operativo de las asignaturas—, dichos ajustes no han logrado vincular de manera formal la evaluación a procesos de mejora o apoyo al docente en ninguna de las dos universidades.

Cambios respecto a la investigación

Las dos universidades estudiadas son organizaciones dedicadas primordialmente a la docencia y, aunque se realiza investigación, esta se desarrolla de manera satelital, como sucede en la mayoría de las instituciones del sector privado mexicano (Álvarez, 2024; Attuluri, 2019). Aun así, en ambos casos se han formalizado políticas relacionadas con la investigación en sus diferentes modalidades: disciplinaria, institucional, educativa y de formación, las cuales coinciden con las categorías de acreditación de la FIMPES (véase tabla 5).

Tabla 5
Cambios en la investigación de la ULSA CDMX y la UIC

Dimensiones de la categoría investigación	Cambios en ULSA CDMX	Cambios en UIC
Objetivos	Definición de cuatro tipos de investigación disciplinar, institucional, educativa y de formación Inclusión de la investigación en el currículo dedicada a la formación de investigadores más que a la generación de conocimiento	
Normativa	Definición de políticas y publicación de reglamentos para cada tipo de investigación	
Grupos de investigación	Grupos de investigación desarrollo e innovación con 17 líneas de investigación	Apertura para las propuestas de investigación en cuatro áreas disciplinares alineadas al modelo educativo

Resulta relevante recuperar aquí la descripción de los cambios en ambos casos de estudio respecto del último tipo de investigación: la investigación “de formación”, que en realidad se refiere a la formación de investigadores, y no al desarrollo de conocimiento o avance disciplinario, aunque es el más desarrollado. En ambas universidades, esta modalidad se traduce en la conformación de grupos de investigación orientados a impulsar líneas institucionales, en los cuales pueden participar estudiantes de todos los niveles, profesores de todas las categorías e investigadores. Los dos casos presentan propuestas bien fundamentadas, con normatividad, procesos de seguimiento y evaluación; sin embargo, han tenido poco éxito, ya que no se han generado patentes y solo se cuenta con pocas publicaciones en revistas arbitradas internacionales.

CONCLUSIONES

Nuestro estudio permitió analizar el cambio organizacional en dos universidades del sector privado de la educación superior mexicana. A través del modelo adaptado de Pettigrew (1985, 1990), discutimos el contexto y, en particular, la acreditación como un factor que impulsa el cambio organizacional, el cual explicamos desde el institucionalismo sociológico (Diogo et al., 2015) y la adaptación interna frente a dicha presión externa, dado que se trata de un sistema abierto (Doğan y Ayduğ, 2023; Scott, 2001). Este proceso no constituye un cambio radical (Greenwood y Hinings, 2006), pero evidencia variantes según se trate de una aproximación de tipo top-down —como la incorporación de la acreditación a la planeación institucional y la asignación de recursos— o de tipo bottom-up (Heyden et al., 2016), es decir, mediante la iniciativa y discrecionalidad de algunos colaboradores para su integración.

En el contexto de la educación superior, la acreditación de instituciones y programas ha desempeñado un papel relevante como guía sistemática que orienta el camino hacia el cambio organizacional. Asimismo, proporciona elementos de carácter simbólico que contribuyen a acrecentar la legitimidad de las instituciones, mejorar su posición relativa en el competitivo entorno de la oferta educativa y alcanzar prestigio académico.

En estas consideraciones, algunas organizaciones de educación superior privada mexicanas —en particular aquellas consolidadas académicamente— participan de manera continua en procesos de acreditación. Al coincidir sus características organizacionales y académicas con los estándares evaluados en las acreditaciones institucionales y de programas, obtienen de forma recurrente el máximo nivel en las evaluaciones y logran la acreditación en cada proceso. Este comportamiento y éxito son percibidos por otras organizaciones y por los *stakeholders* como evidencia de la funcionalidad de la acreditación, lo cual ha contribuido a su institucionalización.

Dentro del heterogéneo sector privado mexicano, podemos identificar un grupo de instituciones con reconocimiento medio que participan en procesos de acreditación con el propósito de asemejarse a las consolidadas y de alto prestigio, buscando con ello obtener ventajas competitivas. A esta conducta se le denomina *striving* o “conducta de esfuerzo” (Labianca et al., 2009; O’Meara, 2007). Sin embargo, sus características organizacionales y académicas no les permiten alcanzar el mismo nivel de éxito, por lo que usualmente solo optan por la acreditación institucional o la de alguno de sus programas. Además, su participación no es continua: pueden pasar varios periodos sin involucrarse en procesos de acreditación.

Los hallazgos confirman que el cambio organizacional impulsado por factores externos también está influido por las dinámicas internas de cada institución y su capacidad de respuesta ante las presiones externas (Clark, 1991; Doğan y Ayduğ, 2023; March, 1981; Scott, 2001; Weick, 1976).

A manera de síntesis, podemos señalar que, para ambas organizaciones, la acreditación representa una presión externa a la cual responden, se adaptan y se ajustan las instituciones de educación superior privada, al operar como sistemas abiertos que reconocen la institucionalidad del contexto (Scott y Meyer, 1994; Weick, 1976). Independientemente del grado de preparación para el cambio, estas organizaciones generan conductas isomórficas (DiMaggio y Powell, 1991), las cuales, en los dos casos de estudio, se vincularon con la recuperación de la matrícula. En el caso de la ULSA, la coincidencia entre los criterios de acreditación y su filosofía institucional actuó como catalizador del cambio, al estar alineados ambos elementos. En cambio, en la UIC, la problemática asociada a la baja matrícula redirigió los esfuerzos de cambio hacia aspectos distintos a los establecidos en los criterios de acreditación.

A partir del análisis de las cinco áreas organizacionales, observamos que el cambio no fue radical, lo que permitió a las instituciones mantener su identidad (Greenwood y Hinings, 2006). El cambio no se produjo en todas las áreas ni de manera equivalente, situación similar a la reportada en estudios internacionales y nacionales, tanto en compilaciones (Rosario et al., 2013) como en estudios de caso (Attuluri, 2019; Buendía, 2012; Del Castillo, 2004).

Debemos mencionar, asimismo, que las modificaciones no siempre se traducen en cambios permanentes o sostenibles (Mazo y Mexia, 2013), sobre todo cuando las decisiones dependen de actores individuales y no de un consenso organizacional, y cuando no se formaliza el sostenimiento de recursos.

Incluso cuando la acreditación forma parte explícita de la planeación estratégica, no existe evidencia suficiente para atribuirle la génesis del cambio, debido a la ya citada complejidad de las universidades como organizaciones. Esta complejidad, expresada en conceptos como la *technology of foolishness* y el *loose coupling organizacional* (Clark, 1991; Weick, 1976), implica la existencia de múltiples motores del cambio organizacional.

Sin embargo, a partir de los resultados de este estudio, así como de los estudios nacionales e internacionales aquí citados, proponemos —en coincidencia con Mínguez y Díaz (2020) y Suárez-Landazábal (2023)— que la acreditación funciona como un mecanismo de autorregulación de las organizaciones de educación superior, y que estas atenderán los criterios que sean compatibles con su identidad y estructura, aun si esto implica desatender otros.

Entre los criterios compatibles con su identidad y estructura, advertimos la formalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad, incluidos sus sistemas de monitoreo, cuyos resultados impactan en la gestión académico-administrativa; en la profesionalización del capital humano, promoviendo la identidad organizacional para favorecer procesos de cambio orientados a la eficiencia; y en la orientación al mercado en su tecnología organizacional. Esta última se manifiesta en los procesos internos, como la oferta de cursos específicos que articulan distintos niveles educativos, el impulso a modalidades no presenciales, y la definición de asignaturas con base en las necesidades de los estudiantes y del mercado laboral. También se incluye en esta categoría la evaluación docente por parte del estudiantado.

En cambio, entre los criterios desatendidos, se encuentra la contratación de personal docente, ya que se mantiene la figura del contrato por asignatura en la mayoría de las instituciones de educación superior, a pesar de las recomendaciones derivadas de los procesos de acreditación. También se conserva la política de puertas abiertas, sin perfiles de ingreso claramente definidos, lo cual constituye otra recomendación recurrente que no se atiende. Además, en la mayoría de las instituciones del sector privado persiste la falta de integración de la comunidad universitaria en la toma de decisiones institucionales.

Todo ello evidencia la complejidad del cambio organizacional y, en particular, la multiplicidad de motores que lo impulsan. Por ello, se sugiere dar continuidad a esta línea de investigación e incorporar estudios sobre diversas organizaciones de educación superior, tanto en el contexto de la acreditación como ante otros tipos de cambio, ya sean planeados o abruptos. En este último caso, resulta pertinente analizar el impacto de la pandemia por covid-19 en los procesos de cambio institucional.

Finalmente, aunque este estudio aporta de manera detallada al análisis del cambio en organizaciones de educación superior en el marco de la acreditación, reconocemos como limitación principal que el enfoque se centró primordialmente en los procesos internos. Por ello, recomendamos llevar a cabo investigaciones complementarias sobre el impacto externo de dichos cambios, por ejemplo, en relación con la formación de los egresados y su inserción en el ámbito laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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/>
- Álvarez, G. (2024). *Educación superior en Iberoamérica 2024. Informe.* Centro Interuniversitario de Desarrollo. https://www.researchgate.net/profile/German-Alvarez-Mendiola-2/publication/382329781_Educacion_Superior_en_Iberoamerica_2024_Informe_Mexico/links/66985abccb7fbf12a459cbd6/Educacion-Superior-en-Iberoamerica-2024-Informe-Mexico.pdf
- Álvarez, G. y Ortega, J. (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.* Departamento de Investigaciones Educativas, Universidad Veracruzana/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Amis, J. y Hinings, C. (2004). The pace, sequence, and linearity of radical change. *Academy of Management Journal*, vol. 47, núm. 1, pp. 15-39.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *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 (ANUIES) (2017). *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 (ANUIES) (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 (ANUIES) (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 (ANUIES) (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 (ANUIES) (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 (ANUIES) (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/>

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. (ANUIES) (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/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2010). *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/>
- Attuluri, S. (2019). Institutional changes in Mexico higher education: A reform to US accreditations. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, vol. 5, núm. 1, pp. 9-19. <https://doi.org/10.20469/ijhss.5.10002-1>
- Ávila, C. y De Aguinaga, C. (2013). El papel de la universidad en el desarrollo de competencias y la acreditación. En V. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias, N. Fernández, F. López, E. Villanueva y J. Ríos (coords.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2, pp. 29-50). Palibrio.
- Bañuelos, F., Hernández, A., Rosario, V. y Villaseñor, M. (2013). Acreditación, ¿aseguramiento de la calidad o ritual de simulación?: desde la percepción de profesores y estudiantes del CUCEA-UdeG. En V. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias, N. Fernández, F. López, E. Villanueva y J. Ríos (coords.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2, pp. 222-236). Palibrio.
- Brennan, J. y Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, vol. 40, pp. 331-349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>.
- Broucker, B. y De Wit, K. (2015). New public management in higher education. En J. Huisman, H de Boer, D. Dill y M. Souto-Otero (eds.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 57-75). Palgrave Mcmillan.
- Brunner, J. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. <https://brunner.cl/2006/03/mercados-universitarios-ideas-instrumentaciones-y-seis-tesis-en-conclusion/>
- Buendía, A. (2014a). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos: el caso de cinco universidades públicas mexicanas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Buendía, A. (2014b). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, vol. 35, número especial, pp. 17-32.
- Buendía, A. (2012). Resumen ejecutivo México. En M. Lemaitre y M. Zenteno (eds.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 279-300). Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://>

- cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/
- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, núm. 3, pp. 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i3.371>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. R. Kent (trad.). Nueva imagen/Universidad Futura/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Çobanoğlu, F. (2024). Understanding and managing change in educational organizations. *Educational Academic Research*, vol. 54, pp. 154-169. <https://doi.org/10.33418/education.1432712>
- Cohen, M. y March, J. (1986/2000). Leadership in an organized anarchy. En M. Brown y J. Ratcliffe (eds.). *Organization & governance in higher education* (5ta ed., pp. 16-35). Pearson Custom Publishing.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972/2011). El bote de basura como modelo eleccional organizacional. G. Romo (trad.). *Gestión y Política Pública*, vol. 20, núm. 2, pp. 247-290. https://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojs/num_anteriores/Vol.XX_No.II_2dosem/02_Cohen_March_Olsen.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (2020). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. <https://www.copaes.org/consulta.php>
- De Garay, 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*, vol. 40-2, núm. 158, pp. 11-32. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S1A1ES.pdf
- De Garay, A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la Educación Superior*, vol. 27, núm. 107, pp. 1-10. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista107_S1A2ES.pdf
- De la Garza, J. (2007). Contribución especial II. 11 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC, 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?* Universitat Politècnica de Catalunya Barcelonatech. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7455>
- Del Castillo, 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*, núm. 25, pp. 115-148.
- Díaz, I., Macías, L. y Muñoz, M. (2013). La evaluación y la mejora de los programas educativos: la experiencia universitaria. En V. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias, N. Fernández, F. López, E. Villanueva y J. Ríos. (coords.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2, pp. 15-28). Palibrio.
- Dill, D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, vol. 10, núms. 3 y 4, pp. 167-186. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(97\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(97)00011-1)
- DiMaggio, J. y Powell, W. (1991). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organization fields. En W. Powell y J.

- DiMaggio (coords). *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 147-160). The University of Chicago Press.
- Diogo, S., Carvalho T. y Amaral, A. (2015). Institutionalism and Organizational Change. En J. Huisman, H. de Boer, D. Dill y M. Souto-Otero (eds.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 114-131). Palgrave Mcmillan.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) (2019). *12 Corte 31 de diciembre 2019, matrícula de calidad*. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx>
- Doğan, O. y Ayduğ, D. (2023). Organizational change in educational organizations. En N. Gülçin. *Leading and managing change for school improvement* (pp. 51-74). IGI Global Scientific Publishing Research Books.
- Farfán, M., Navarrete, E. y Villalobos, G. (2011). La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo. *Cuadernos de Educación*, núm. 9, pp. 193-207. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/832>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (2020). *Miembros afiliados acreditados*. www.fimpes.org.mx/images/banners/pdf/IES_acreditadas_301019.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Ferlie, E., Musselin, C. y Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: A public management perspective. *Higher Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 325-348. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9125-5>
- Fernández, D. y Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar*, vol. 22, núm. 46, pp. 87-98.
- Ghavifekr, S., Afshari, M., Siraj, S. y Abdul Razak, A. Z. (2017). Managing change in educational organization: A conceptual overview. *Malaysian Journal of Educational Management*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-13. <https://mojem.um.edu.my/article/view/6151>
- Graf, L. (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388043>
- Greenwood, R. y Hinings, C. (2006). Radical organizational change. En S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence y W. Nord (eds.). *The SAGE Handbook of Organization Studies* (pp. 814-842). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608030.n30>
- Guido, E. y Herrero, 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*, vol. 12, núm. 2, pp. 1-38. <https://doi.org/10.15517/aie.v12i2.10273>
- Hall, R. (1985). *Organizaciones, estructura y proceso*. Prentice Hall Internacional.
- Heyden, L. M. M., Fourné, S. P. L., Koene, B. A. S, Werkman, R. y 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*, vol. 54, núm. 7, pp. 961-985. <https://doi.org/10.1111/joms.12258>
- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (2021). *About us/Members/GGP alignment*. <https://www.inqaahe.org/>

- Iturbe, 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. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias, N. Fernández, F. López, E. Villanueva y J. Ríos. (coords.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2, pp. 312-326). Palibrio.
- Labianca, G., Fairbank, J., Andrevski, G. y Parzen, M. (2009). Striving toward the future: Aspiration-performance discrepancies and planned organizational change. *Strategic Organization*, vol. 7, núm. 4, pp. 433-466. <https://doi.org/10.1177/1476127009349842>
- Lemaitre, M. y Zenteno, M. (eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. 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
- López, V. (2017). Educación superior de calidad y acreditación en México. El caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En M. Lemaitre. *Aseguramiento de la calidad en América Latina. Educación superior y sociedad. Edición aniversario 25 años* (vol. 22, pp. 65-85). <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/5>
- Lueg, K. y Graf, A. (2022). The organization of higher education: An overview of sociological research into universities as organizations. En M. Godwyn (ed.). *Research Handbook on the Sociology of Organizations* (pp. 14-29). <https://doi.org/10.4337/9781839103261.00010>
- Luna, J. (2014). *Carta a la comunidad universitaria*. http://www.upaep.mx/images/accesos/colaboradores/correodeldia/2014/Anexo_Comunicado_UIC.pdf
- March, J. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, vol. 26, pp. 563-578. <https://doi.org/10.2307/2392340>
- Massy, W. (2004). Markets in higher education: Do they promote internal efficiency? En P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral y D. Dill (eds.). *Markets in higher education rhetoric or reality?* (pp. 13-35). Kluwer academic publishers. https://doi.org/10.1007/1-4020-2835-0_2
- Mazo, I. y Mexia, H. (2013). Recuperación de experiencias de acreditación y re-acreditación del programa educativo de la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En V. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias, N. Fernández, F. López, E. Villanueva y J. Ríos (coords.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2, pp. 249-271). Palibrio.
- Merriam, S. (1998). Case studies as qualitative research. En *Qualitative research and case study applications in education. Revised and explained from case study research in education* (pp. 191-202). Jossey-Bass
- Mínguez, R. y Díaz, A. (2020). Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, núm. 41, pp. 107-123. <https://doi.org/10.21703/REXE.20201941MINGUEZ7>
- Mintzberg, H. (1983/1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. R. Company (trad.). El Ateneo.

- Miranda, R. (2006). Una crónica de la política del campo intersticial de la educación superior. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 15, núm. 30, pp. 127-163.
- Mollis, M. (2003). Presentación. En M. Mollis (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 9-18). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=232&c=5>
- Morales, R. (2013). Los criterios fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina. En V. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias, N. Fernández, F. López, E. Villanueva y J. Ríos (coords.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2, pp. 85-108). Palibrio.
- Nohlen, D. (2008/2020). El método comparativo. En H. Sánchez. *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>
- Ojeda, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: de la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 16, pp. 119-129. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/issue/view/25>
- O'Meara, K. (2007). Striving for what? Exploring the pursuit of prestige. En J. Smart (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (vol. XXII, pp. 121-179). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5666-6>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes, higher education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432>
- Pettigrew, A. (1990). Longitudinal field research on change: Theory and practice. *Organization Science*, vol. 1, núm. 3 especial, pp. 267-292. <https://www.jstor.org/stable/2635006>
- Pettigrew, A. (1985). Contextualist research and the study of organizational change processes. *Research Methods in Information Systems* (pp. 53-78). Elsevier. <https://ifipwg82.org/sites/ifipwg82.org/files/Pettigrew.pdf>
- Pettigrew, A., Starkey, K. y Hambrick, D. (2001a). Power and change: Andrew Pettigrew on strategy and change [and commentary]. *The Academy of Management Executive (1993-2005)*, vol. 15, núm. 3, pp. 45-47. <https://www.jstor.org/stable/i395709>
- Pettigrew, A., Woodman, R. y Cameron, K. (2001b). Studying organizational change and development: Challenges for future research. *Academy of Management Journal*, vol. 44, núm. 4, pp. 697-713. <https://journals.aom.org/toc/amj/44/4>
- Quintero, J., Corrales, V., Martínez, R. y Aréchiga, G. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 153, pp. 7-22. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/153>
- Rindova, V., Williamson, I., Petkova, A. y Server, J. (2005). Being good or being known: An empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. *Academy of Management Journal*, vol. 48, núm. 6, pp. 1033-1049. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.19573108>

- Rodríguez, R. (2004). Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades "patito" en 2003. En G. Bertussi (ed.). *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. Miguel Ángel Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR2005c.pdf>
- Rodríguez, R. y Ordorika, I. (2011). The Chameleon's agenda: Entrepreneurialization of private higher education in Mexico. En B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson y I. Ordorika (eds.). *Universities and the public sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. Routledge-Taylor & Francis. <https://doi.org/10.13140/2.1.1791.8245>
- Rosario, V., Didriksson, A., Marúm, E., Dias, J., Fernández, N., López, F., Villanueva, E. y Ríos, J. (coords.) (2013). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2). Palibrio
- Salas, I. (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*, núm. 38. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En G. Sartori y L. Morlino (comps.). *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. y Westerheijden, D. (eds) (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher education dynamics*. Springer Science and Business Media Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2797-0>
- Scott, W. (2001). *Institutions and organizations. Ideas and Interest*. Sage Publications.
- Scott, W. y Meyer, J. (1994). *Institutional environments and organization. Structural complexity and individualism*. Sage Publications.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *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 de Educación Pública (SEP) (2017). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa SNIEE. <http://www.snie.sep.gob.mx/>
- 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*, núm. 88. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/88>
- Silas, J. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 109-110, pp. 7-37.
- Sminia, H. (2017). Andrew M. Pettigrew: A groundbreaking process scholar. En D. Szabla, W. Pasmore, M. Barnes y A. Gipson (eds). *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49820-1_53-1
- Sporn, B. (2007). Governance and administration: Organizational and structural trends. En J. Forest y P. Albatch. *International Handbook of Higher Education. Part one: Global themes and contemporary challenges* (pp. 141-157). Springer.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and us universities. *Tertiary Education and Management*, vol. 7, pp. 121-134. <https://doi.org/10.1023/A:1011346201972>

- Suárez-Landazábal, N. (2023). Cambio, isomorfismo, calidad, y políticas públicas de evaluación y acreditación en la educación superior: un caso en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, núm. 99, pp. 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7682>
- Šulentić, T., Žnidar, K. y Pavičić, J. (2017). The key determinants of perceived external prestige (PEP) –qualitative research approach. *Management*, vol. 22, núm. 1, pp. 49-84. <https://doi.org/10.30924/mjcmi/2017.22.1.49>
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Amaral, A. y Dill, D. (2004). Introduction. En P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral y D. Dill (eds). *Markets in higher education rhetoric or reality?* (pp. 1-12). Kluwer Academic 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. Lemaitre y M. Zenteno (eds.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 115-156). Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>
- Uribe, H. (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 de Ven, A. y Poole, M. (1995). Explaining development and change in organizations. *The Academy of Management Review*, vol. 20, núm. 3, pp. 510-540. <https://journals.aom.org/toc/amr/20/3>.
- Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, vol. 21, pp. 151-174. <https://doi.org/10.1057/hep.2008.5>
- Wacks, L. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational Theory*, vol. 57, núm. 3, pp. 277-295. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00257.x>
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-19. <https://www.jstor.org/stable/i341292>
- Weick, K. y Quinn, R. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, vol. 50, pp. 361-386. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Westerheijden, D., Stensaker, B. y Rosa, M. (2007). Introduction. En D. Westerheijden, B. Stensaker y M. Rosa (eds.). *Quality assurance. Trends in regulation, translation and transformation* (pp. 1-11). Springer.
- Zapata, M., Sanlúcar, R. y Aquino, S. (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. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias, N. Fernández, F. López, E. Villanueva y J. Ríos. (coords.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (vol. 2, pp. 181-211). Palibrio.