

# Sinéctica

revista electrónica de educación

65

JULIO / DICIEMBRE 2025

# Educación privada ¿impacto público?

## CONTENIDO

### SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

### *Artículos de investigación*

Vinculación social de jóvenes universitarios: experiencias en una institución de educación superior privada en Chiapas

Mercados de educación superior en Oaxaca: cambios y continuidades del sexenio 2018-2024

Calidad en la educación superior católica en México: un estudio de caso

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

Todos caben en el mercado sabiéndose acomodar: Configuración de la oferta de educación superior privada mexiquense

# Presentación

doi: 10.31391/NUPG9803



La educación superior privada, desde su emergencia en México con la Escuela Libre de Derecho en 1912 o la Universidad Autónoma de Guadalajara en 1935, ha trazado un camino de crecimiento exponencial en las últimas décadas. Hoy, representa un poco más un tercio de la matrícula en licenciatura y casi 60% de la correspondiente al posgrado. Sin duda, es un fenómeno clave para entender la educación contemporánea. Más allá de ser un complemento a los sistemas públicos, estas instituciones interactúan con las comunidades, influenciando equidad, calidad académica, desarrollo económico y políticas públicas. Este número temático de la revista *Sinéctica* explora esta compleja relación e invita a repensar el papel de la educación privada como actor social, económico y académico de impacto colectivo.

Desde sus inicios en el siglo XX, la educación privada mexicana, junto con la educación global, ha evolucionado de ser un fenómeno marginal a un sector dinámico y diverso. En el inicio, instituciones pequeñas, pero con fuerte identidad, abrían espacios de formación profesional, décadas posteriores vieron un auge heterogéneo, en especial en el “Sur global”. Los estudios sobre este tema, inicialmente descriptivos (como los de los años 1950-1980), dieron paso a análisis más profundos. Trabajos pioneros como los de Daniel Levy o Roger Geiger (1986) sentaron bases para explorar cómo las instituciones privadas cuestionan y colaboran con el dominio estatal en la educación. Hoy, la generación de conocimiento se da en instancias especializadas como el Program for Research on Private Higher Education de la Universidad de Nueva York en Albany, así como en una plétora de programas de posgrado vinculados a universidades públicas y privadas en México y otras partes del mundo, que enriquecen esta discusión con perspectivas locales y globales.

En un entorno actual marcado por tensiones económicas y políticas, e incertidumbre, las instituciones educativas privadas enfrentan retos importantes para garantizar su sostenibilidad sin perder de vista su impacto social. La pregunta central persiste: ¿cómo equilibrar la calidad educativa, la equidad de acceso y la colaboración con el sector público? Este número temático aborda esta y otras dudas buscando ofrecer a la comunidad académica elementos para un diálogo fundamentado.

Los temas que se incluyen en este número ofrecen una mirada multidisciplinaria y regionalizada del fenómeno. Por ejemplo, “Todos caben en el mercado sabiéndose acomodar” analiza la oferta educativa privada en el Estado de México, destacando adaptaciones mercantiles y desafíos de equidad. El texto “Cambio organizacional en universidades privadas mexicanas” explora cómo la acreditación impacta estructuras institucionales y estrategias de competitividad. De la misma manera, teniendo una perspectiva más hacia el sur de nuestro país, el artículo “Mercados de educación superior en Oaxaca” nos lleva a comprender transformaciones y continuidades en un contexto regional. Es evidente

que el sector particular o privado de educación superior tiene muchos abordajes y se encuentra en diferentes condiciones; sin embargo, parece enfrentar realidades muy similares. Esto es evidente en el texto que aborda la configuración de la calidad en una institución católica de educación superior.

Estos trabajos, en conjunto con otras aportaciones, no solo documentan la expansión de la educación privada, sino que invita a repensar su papel en la construcción de sociedades inclusivas y sostenibles. En este contexto, donde la educación es clave para el desarrollo, las instituciones privadas tienen la oportunidad, así como la responsabilidad, de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, a la innovación y a la solución de problemas locales y globales.

Este número es un aporte a académicos, investigadores y profesionales de la educación para que sigan explorando cómo las instituciones privadas, desde sus particularidades, pueden ser agentes de cambio en un contexto de desafíos compartidos. ¡Bienvenidas y bienvenidos a este diálogo que redefine las miradas en el diálogo entre lo privado y lo público en la educación superior!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Geiger, R. L. (1986). *Private sectors in higher education*. University of Michigan Press.
- Levy, D. C. (1986). *Higher education and the state in Latin America: private challenges to public dominance*. University of Chicago Press.

# Vinculación social de jóvenes universitarios: experiencias en una institución de educación superior privada en Chiapas

## *Social engagement of university students: Experiences in an institution education higher private in Chiapas*

ÁNGEL HORACIO GÓMEZ ESCOBAR\*  
OSMAR ISAÍAS REYES TRUJILLO\*\*

El objetivo de este artículo es comprender las experiencias de vinculación social en tres programas educativos de una institución de educación superior privada en Chiapas. Se empleó un diseño de estudio de caso que permitió analizar la relación entre universidad y sociedad en estudiantes de las licenciaturas en Pedagogía, Contaduría Pública y Derecho. La investigación se desarrolló a partir de una metodología cualitativa, de tipo inductivo-explicativo, estructurada en dos fases de recolección de datos. En la primera, se aplicó un cuestionario diagnóstico a estudiantes para explorar sus trayectorias formativas y experiencias de vinculación social mediante prácticas profesionales y servicio social. En la segunda se realizaron entrevistas en profundidad dirigidas a docentes y directivos, con el propósito de ampliar la comprensión de dichas experiencias. La muestra se compuso de 26 estudiantes y 7 docentes o directivos. Los datos se analizaron desde un enfoque temático cualitativo, que permitió identificar patrones y tensiones en torno a la articulación de la universidad con los territorios. Entre los principales hallazgos, destaca que, si bien el estudiantado valora la colaboración con los entornos locales, persisten desafíos en cuanto a la incidencia a largo plazo de las actividades de vinculación en su proceso formativo con actores comunitarios.

**Palabras clave:**  
institución de educación superior privada, vinculación social, servicio social, prácticas profesionales

**Recibido:** 2 de enero de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 29 de octubre de 2025 |

**Publicado:** 31 de octubre de 2025

**Cómo citar:** Gómez Escobar, A. H. y Reyes Trujillo, O. I. (2025). Vinculación social de jóvenes universitarios: experiencias en una institución de educación superior privada en Chiapas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1719. <https://doi.org/10.31391/LNUF2304>

*The objective of this article is to understand the experiences of social engagement in three academic programs at a private higher education institution in Chiapas. A case study design was employed to analyze the relationship between university and society among students enrolled in the undergraduate programs of Pedagogy, Public Accounting, and Law. The research was conducted using a qualitative, inductive-explanatory methodology, structured in two data collection phases. In the first phase, a diagnostic questionnaire was administered to students to explore their educational trajectories and experiences of social engagement through professional internships and community service. In the second phase, in-depth interviews were conducted with faculty and administrative staff to deepen the understanding of these experiences. The sample consisted of 26 students and 7 faculty members or administrators. The data were analyzed using a qualitative thematic approach, which allowed for the identification of patterns and tensions concerning the university's engagement with local communities. Among the main findings, it is noteworthy that although students value collaboration with local contexts, challenges remain regarding the long-term impact of engagement activities on their educational processes with community actors.*

**Keywords:**

*institution  
education higher  
private, social links,  
social services,  
professional  
practices*

\* Maestro en Estudios Interculturales por la Universidad Intercultural de Chiapas. Estudiante del doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable en El Colegio de la Frontera Sur-Unidad San Cristóbal. Líneas de investigación: juventudes indígenas, educación superior privada, educación intercultural, prácticas educativas, vinculación social universitaria. Líneas de investigación: educación intercultural, ritualidades, estudios de música tradicional. Correo electrónico: [angel.gomez@posgrado.ecosur.mx](mailto:angel.gomez@posgrado.ecosur.mx)/<https://orcid.org/0000-0001-7043-2632>

\*\* Maestro en Estudios Interculturales por la Universidad Intercultural de Chiapas. Líneas de investigación: educación intercultural, ritualidades, estudios de música tradicional. Correo electrónico: [oirt37@gmail.com](mailto:oirt37@gmail.com)/<https://orcid.org/0009-0001-6729-4264>



## INTRODUCCIÓN

### *Aproximación a la educación superior privada en América Latina y México*

Una institución de educación superior privada (IESP) se define como aquella que no pertenece al Estado y cuyo financiamiento proviene, en su mayoría, de fuentes privadas, en particular de las colegiaturas pagadas por el estudiantado (De Vries, 2013). Esta descripción se centra en dos aspectos fundamentales: la propiedad legal y el origen de los recursos financieros. Desde el punto de vista jurídico, aunque existe una amplia diversidad de figuras legales, las IESP suelen constituirse como asociaciones civiles sin fines de lucro. Sin embargo, en la práctica, muchas operan bajo lógicas marcadamente mercantiles (Levy, 2000; De Vries, 2013).

El auge de las IESP debe entenderse como parte de un proceso global de privatización y mercantilización de la educación, intensificado por la implementación de políticas neoliberales en América Latina desde la década de 1980 (Levy, 2000; Silas, 2005; Acosta, 2005; Altbach, 2002; Gama, 2017; López, 2011; De Garay, 2013; Brunner, 2005).

Según Mella (2024), existen tres ejes de política pública que configuraron el surgimiento y la expansión de las IESP: la privatización progresiva de la oferta educativa, la creación de mercados educativos desregulados y la reducción del gasto público. Este proceso de reestructuración transformó la educación superior, que pasó de ser concebida como un derecho social a un bien de consumo, lo que modificó tanto su función como su nivel de accesibilidad.

Este proceso implica el tránsito del Estado desde el rol de proveedor de educación pública hacia el de regulador, en respuesta a la disminución del financiamiento estatal y a la promoción de la competencia entre instituciones (Téllez, 2016). Esta transformación ha redefinido profundamente la naturaleza de la universidad, en tanto la lógica de mercado ha reemplazado en forma progresiva su compromiso con el bien público. Tal reconfiguración se sostiene en una política educativa permisiva, orientada por intereses empresariales y políticos (López et al., 2022).

La categoría de “privado” en la educación superior no responde a una única lógica. Como afirman Levy (2000) y De Vries (2013), las IESP operan a lo largo de un continuo que va desde lo plenamente público hasta lo privado en su máxima expresión, dependiendo del grado de intervención estatal, del tipo de financiamiento y de su orientación ideológica. En este sentido, lo privado no se define solo por la propiedad legal, sino también por su función, su estructura organizativa, su modelo de gobernanza y el nivel de regulación al que está sometido (Brunner, 2005).

Al examinar estos elementos, De Vries (2013) identifica características clave que varían según el contexto institucional. Respecto a la estructura organizacional, predominan formas de gobernanza simplificadas y jerárquicas, con una alta concentración de decisiones en figuras como rectores-propietarios, dentro de un modelo gerencial que favorece el uso intensivo de docentes por hora. Esta configuración suele generar condiciones laborales precarias y limitadas oportunidades para la investigación. En lo referente a la función social, mientras algunas IESP amplían el acceso y facilitan la movilidad social para ciertos sectores, muchas otras actúan como mecanismos de segmentación socioeconómica. En cuanto a la regulación, persiste el desafío de establecer mecanismos efectivos para supervisar la calidad del servicio educativo ofrecido.

En México, este marco se materializa a través del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), las universidades autónomas estatales o los organismos acreditadores. Este reconocimiento permite la operación legal de las IESP (Silas, 2005; Díez, 2018; Gómez y Jiménez, 2021). La adopción de este modelo institucional marcó un cambio de paradigma en la región, en la que la educación superior dejó de concebirse como un derecho garantizado por el Estado para convertirse en una inversión individual orientada a obtener ventajas competitivas en el mercado laboral (Téllez, 2016; Altbach, 2002).

Esta transformación se refleja de forma cuantitativa en el hecho de que el 53% de la matrícula universitaria en América Latina está actualmente inscrita en instituciones privadas (López et al., 2022). No obstante, el nivel de privatización varía entre países: se observa una privatización alta en Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Paraguay y Perú (con más del 50% de la matrícula en el sector privado); una moderada (entre 30% y 50%) en Costa Rica, Ecuador y México; y una baja (menos del 30%) en países como Panamá, Uruguay y Bolivia (Mella, 2024).

A este contexto estructural se suma el fenómeno de la masificación educativa. Entre 1980 y 2016, la matrícula en la educación superior en América Latina creció de dos millones a más de treinta millones de estudiantes, alcanzando una tasa bruta de escolarización del 50.6% (Mella, 2024). Sin embargo, este crecimiento no estuvo acompañado por una inversión pública proporcional, lo que llevó a los Estados a delegar en el sector privado la responsabilidad de absorber la creciente demanda (Gama, 2017).

El tipo de IESP al que accede el estudiantado influye en su prestigio académico, sus redes sociales y sus oportunidades laborales, y se convierte en un marcador de distinción social (De Garay, 2002; Mella, 2024).

En el caso específico de México, este proceso de expansión del sector privado ha evolucionado en tres etapas históricas: una fase desarrollista (1950–1970), vinculada al proyecto de industrialización del país; un periodo de desarrollo compartido (1970–1982), centrado en la planeación educativa; y una etapa de modernización, posterior a 1982, caracterizada por la adopción de criterios de mercado. Esta última fase, intensificada durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, marcó el inicio de la mercantilización masiva del sector (Levy, 2000).

A lo largo de este proceso, el crecimiento de las IESP en México ha seguido tres tendencias fundamentales. En primer lugar, se ha registrado un crecimiento exponencial de la matrícula, que pasó de aproximadamente 250,000 estudiantes en 1970 a más de dos millones en 2003, con un incremento del 137% solo entre 1990 y 2000. En segundo lugar, se ha producido una diversificación institucional y curricular orientada a responder a las demandas del mercado laboral. Por último, observamos una expansión sostenida del sector privado desde la década de 1990, impulsada sobre todo por instituciones que absorbieron la creciente demanda de educación terciaria (Silas, 2005; De Garay, 2013; Cuevas-Cajig, 2015).

A la par, identificamos tres modelos históricos que configuran el panorama actual de las IESP. El primero corresponde a las instituciones de élite de la llamada primera ola (1935–1959), caracterizadas por su enfoque multidisciplinario y altos estándares académicos. El segundo modelo lo constituyen las instituciones híbridas

de la segunda ola (1960–1980), que combinaron prestigio con una estrategia de expansión regional. El tercer modelo lo representan las instituciones de absorción de demanda, surgidas a partir de 1980, que hoy conforman la mayoría del subsector privado y concentran su oferta en áreas como ciencias sociales y administrativas (Acosta, 2005; Levy, 2000; Mendoza, 1995; Silas, 2005).

En la tabla 1 presentamos una tipología comparativa de estos tres tipos de instituciones en el contexto mexicano.

Tabla 1. Tipología comparativa de instituciones de educación superior privada en México

| Etapa histórica                             | Tipo de IESP                                                                                                                                                                                  | Caracterización de IESP                                                                                                                                             | Tipo de perfil                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primera ola (1935-1959): fundación católica | Universidades de élite (multidisciplinarias)<br>Universidad Iberoamericana-/ Universidad La Salle                                                                                             | Matrícula: 5,000–20,000 estudiantes.<br>Admisión selectiva.<br>Representan el núcleo histórico de las IESP en México (3.4% del total, pero con alta influencia)     | Perfil alto:<br>- Altas colegiaturas<br>- Estándares académicos elevados<br>- Profesores con posgrado y tiempo completo<br>- Investigación institucionalizada<br>- Acreditaciones nacionales/ internacionales<br>- Formación de élites empresariales |
| Segunda ola (1960-1980): expansión secular  | Instituciones híbridas o emergentes (multidisciplinarias/disciplinarias)<br>Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)/Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) | Matrícula aproximada: 3,000-10,000 estudiantes                                                                                                                      | Perfil medio:<br>- RVOE o incorporación a universidades autónomas (1-2 acreditaciones)<br>- Docentes con posgrado (parcial)<br>- Formación de élites políticas/económicas<br>- Oferta en 2-3 áreas de conocimiento                                   |
| Tercera ola (a partir de 1980)              | Instituciones de absorción de demanda (disciplinarias: 96.6% del total en 2010)                                                                                                               | IESP locales.<br>Matrícula promedio: 3,000.<br>Representan el 58.2% de la matrícula privada total.<br>Absorben a estudiantes no admitidos en universidades públicas | Perfil bajo:<br>- RVOE estatal/federal<br>- Bajas colegiaturas<br>- Alta rotación docente<br>- Nula investigación<br>- Alta tasa de aceptación<br>Oferta en un área de conocimiento                                                                  |

Fuente: Elaboración a partir de Mendoza (1995), Levy (2000), Acosta (2005), De Garay (2013) y Silas (2005).

Nuestro estudio se centra en una IESP de tercera ola, que representa la mayoría cuantitativa del subsector y concentra su oferta educativa en áreas como ciencias sociales y administrativas. Esta configuración ha generado lo que De Garay (2013) denomina una “polarización estructural” dentro del sistema de educación superior. Mientras las IESP de élite atienden a minorías privilegiadas, las instituciones de tercera ola —predominantes en entidades con rezago educativo, como Chiapas— operan bajo estándares mínimos de calidad y con una cobertura limitada (20.5% a

nivel estatal frente al 425 % nacional en 2014). El acceso a estas instituciones está estrechamente condicionado por el origen socioeconómico del estudiantado, lo que contribuye a reproducir la segmentación estructural del sistema.

Según De Garay (2013), Mella (2024) y Cuevas-Cajig (2015), para muchos jóvenes, acceder a una IESP representa una posibilidad de mejorar sus condiciones laborales y sociales, más que una elección basada en la calidad académica. En este sentido, las IESP de tercera ola o de bajo perfil han cumplido una función complementaria en el sistema, al absorber la demanda no cubierta por instituciones públicas o privadas de élite. No obstante, su crecimiento cuantitativo no se ha traducido en garantías de calidad (Silas, 2005; Romero, 2011).

Ante este escenario, Gómez y Jiménez (2021) destacan la necesidad de incorporar criterios cualitativos —en particular de orden socioeducativo, como la vinculación social con los territorios— en los procesos de evaluación de este subsector. En este sentido, el sistema regulador de las IESP en México opera en tres niveles: legislativo, normativo y voluntario. El ámbito legislativo corresponde al marco legal obligatorio, cuyo principal mecanismo es el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), otorgado por la SEP a programas académicos específicos y no a instituciones completas, salvo aquellas con autonomía por decreto (De Garay, 2013).

El nivel normativo se refiere a los lineamientos técnicos y criterios pedagógicos establecidos por organismos como la SEP o la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que orientan la operación académica sin necesariamente tener carácter obligatorio. Por su parte, el nivel voluntario abarca procesos de acreditación y certificación que, aunque no son exigidos por la ley, permiten a las IESP mejorar su legitimidad y posicionamiento a través de estándares de calidad promovidos por organismos como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior o el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

Esta configuración genera una paradoja regulatoria: las IESP gozan de amplia autonomía en su gestión interna, pero están sujetas a controles estrictos en la validación de programas, al tiempo que existe una débil supervisión sobre la calidad educativa (Cuevas-Cajig, 2015; Miller y De Garay, 2015). Para paliar esta limitación, algunas instituciones recurren a mecanismos voluntarios de acreditación, como los ofrecidos por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior o el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Sin embargo, estos esquemas presentan una cobertura limitada y estándares heterogéneos.

En términos organizacionales, De Vries (2013) señala que las IESP tienden a privilegiar la eficiencia operativa, lo cual se refleja, entre otros aspectos, en su libertad para establecer el costo de las colegiaturas. Además, estas instituciones desarrollan estrategias de legitimación en tres dimensiones: normativa, simbólica y curricular (Gama, 2017). La primera se refiere al cumplimiento de los requisitos legales y regulatorios, como el RVOE o acreditaciones externas que otorgan legalidad y validación institucional. La legitimación simbólica, por su parte, apela a la construcción de una imagen de prestigio mediante discursos, nombres institucionales, símbolos o estrategias de *marketing* que buscan posicionar a la institución en un campo competitivo.

Finalmente, la legitimación curricular alude a la configuración de programas académicos alineados con las demandas del mercado laboral, priorizando la empleabilidad, la flexibilidad y la formación por competencias, lo cual refuerza la percepción de pertinencia y calidad educativa.

## **DE LA OFERTA PÚBLICA AL PREDOMINIO PRIVADO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN CHIAPAS**

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, Chiapas presentó un sistema de educación superior predominantemente público y con baja cobertura. En 1980, solo operaban tres instituciones públicas: la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. Estas concentraban una matrícula total de 4,447 estudiantes, de los cuales el 85% (3,780) estaban inscritos en la UNACH (Santiago, 2003; Navarro, 2016). Hasta ese momento, no existía ninguna IESP.

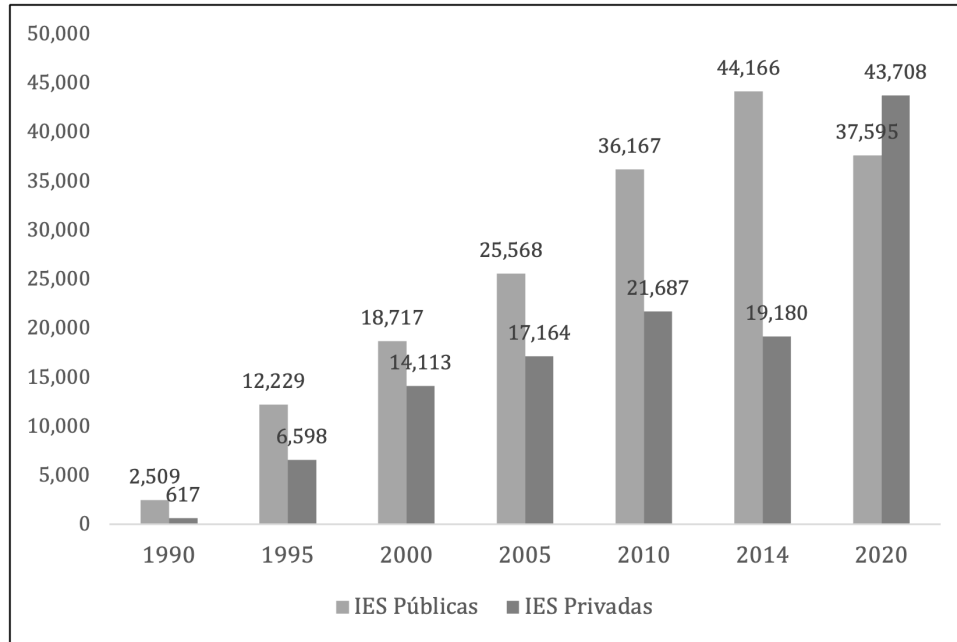
El cambio comenzó a hacerse evidente hacia el año 2000, cuando el número total de instituciones de educación superior ascendió a 44, de las cuales el 55.9% (29) eran privadas. Sin embargo, este crecimiento no se tradujo en una mejora sustancial de la cobertura, ya que muchas de estas IESP mantenían matrículas reducidas: en promedio, 458 estudiantes por institución, concentrando apenas el 37% de la matrícula estatal (15,111 estudiantes) frente al 63% registrado en el sector público (25,728) (Santiago, 2003; Navarro, 2016).

Este proceso de expansión se caracterizó por una marcada concentración urbana. Hacia el año 2000, aproximadamente el 80% de las IES se localizaban en Tuxtla Gutiérrez, con presencia secundaria en Tapachula, San Cristóbal de las Casas y Comitán (Burgos, 2007a, 2007b). Este patrón de desarrollo espacialmente desigual coincidió con un contexto socioeducativo complejo: en 2015, Chiapas registró la edad promedio más baja del país (24 años) y ocupó el segundo lugar nacional en rezago educativo. Esto se reflejaba en una tasa de absorción en educación superior de apenas 31.6%, muy por debajo del promedio nacional del 50.4% (INEGI, 2015; SEP, 2018).

En este escenario, el crecimiento institucional entre 1990 y 2014 fue liderado de forma abrumadora por el sector privado. El número total de instituciones de educación superior pasó de 11 a 93, impulsado por la apertura de casi noventa instituciones privadas, frente a solo diez públicas. Esta tendencia se intensificó durante la última etapa del periodo (2010–2014), cuando la oferta privada creció de 56 a 93 planteles, con un promedio cercano a diez aperturas anuales. En contraste, solo se crearon cuatro instituciones públicas en ese mismo lapso (Navarro, 2016).

Este crecimiento tuvo un impacto directo en la composición de la matrícula. En 2014, las 93 IESP (71% del total de instituciones) concentraban el 47.3% de los estudiantes, porcentaje que superó de manera amplia el promedio nacional del sector privado, que se situaba en 31.3% (Navarro, 2016). Esta tendencia se consolidó en los años siguientes, al alcanzar un punto de inflexión en 2020: según el anuario estadístico de la ANUIES, el 53.8% del estudiantado (43,708 personas) estaba inscrito en IESP, desplazando por primera vez a las instituciones públicas (46.2%, 37,566 estudiantes) como principal oferente de educación superior en la entidad (véase gráfica 1).

Gráfica 1. Matrícula de educación superior en Chiapas 1990-2020



Fuente: Elaboración a partir de Navarro (2016) y el anuario estadístico de la ANUIES (2020).

Esta gráfica ilustra la inversión progresiva en la relación público-privada en el acceso a la educación superior. Mientras que en 1990 la matrícula se concentraba mayoritariamente en instituciones públicas, en 2020, la mayoría de los estudiantes ya se encontraban inscritos en IESP. De acuerdo con Navarro (2016), este fenómeno responde a dos ejes principales de transformación: el crecimiento institucional —en particular en el sector privado— y la expansión de la matrícula, tal como detallamos en la tabla 2. Cabe señalar que entre 2000 y 2010 se profundizó la segmentación del sistema, en el que predominaron instituciones de perfil bajo, en especial en el contexto chiapaneco (Navarro, 2016; SEP, 2018; Bermúdez, 2024).

Tabla 2. Evolución histórica de las instituciones de educación superior privada en Chiapas

| Periodo   | Tipo de instituciones de educación superior privada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1980-1990 | Inicia la educación superior privada en Chiapas con un enfoque en carreras rentables como Contaduría y Administración. La oferta se concentra en zonas urbanas (Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas). Se fundan el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Chiapas (1980), y la Universidad Salazar Narváez IESCH (1982)                                                                                                   |
| 1990-2000 | Se consolida el sistema con un crecimiento del 312% en instituciones. El 59% de la matrícula se concentra en ciencias sociales y administrativas. Las universidades líderes concentran entre 40% y 60% de la matrícula. Surgen: Universidad Valle del Grijalva (1990), Universidad de San Marcos (1992), Universidad Pablo Guardado Chávez (1995), Centro de Estudios Profesionales del Grijalva (1996), y Universidad del Valle de México, Campus Tuxtla (1999) |
| 2000-2010 | Se profundiza la segmentación del sistema, con 93% de las instituciones ubicadas en solo cuatro ciudades. En 2005, la cobertura privada alcanza el 47%. Emergen instituciones medianas con matrículas que llegan hasta los 4,929 estudiantes en 2010                                                                                                                                                                                                             |
| 2010-2022 | Aumentó la matrícula privada en 126% entre 2010 y 2014. Aparecen nuevas sedes en municipios, aunque el 85% de las instituciones son de bajo perfil. En 2014 se llega a 93 instituciones, pero en 2022 se reduce a 45 por cierres o procesos de regulación                                                                                                                                                                                                        |

Fuente: Elaboración propia a partir de Santiago (2003), Burgos (2007a, 2007b), Navarro (2016) y Rodríguez (2022).

Esta evolución histórica culmina en un escenario donde, según datos de la SEP (2018) y Bermúdez (2024), durante el ciclo escolar 2022-2023 se registraron en Chiapas un total de 183 instituciones de educación superior, de las cuales 141 eran privadas, y atendían al 52% de la matrícula estatal. Entre las IESP con mayor antigüedad y presencia, destacan la Universidad Valle del Grijalva, la Universidad Pablo Guardado Chávez y la Universidad San Marcos, todas con más de tres décadas de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, el impacto público de las IESP debe analizarse considerando tres dimensiones clave: su capacidad para trascender la lógica cliente-proveedor; su potencial para generar participación social con actores locales; y su compromiso con la reducción de la deserción escolar (Zibas, 1996; Buendía, 2009; Luengo, 2003; Brunner, 2005; Álvarez, 2011; Cruz y Montalvo, 2023; Acosta, 2025).

Por otro lado, el análisis de las dinámicas de vinculación universitaria en las IESP constituye un campo emergente de estudio. Esta línea se ve reforzada por la Ley General de Educación Superior (SEP, 2021), la cual, en su artículo 8º, promueve la territorialización de la educación, entendida como la adecuación de la oferta educativa a los contextos regionales. Tanto el marco legal como organismos como la ANUIES (2012) plantean una noción de vinculación social que va más allá de la formación técnica, y se orienta hacia un desarrollo integral y con impacto social transformador.

No obstante, persisten diferentes modelos de vinculación universitaria: el modelo empresarial, alineado con las demandas del mercado; el modelo altruista o divulgativo, de carácter asistencial; y el modelo concientizador, basado en el diálogo crítico con actores locales, inspirado en las perspectivas de Paulo Freire y Orlando Fals Borda (Serna, 2007).

En consonancia con Saldívar (2021), las prácticas de vinculación social pueden clasificarse en dos enfoques: uno restringido, centrado en el vínculo con el sector productivo y empresarial, y otro ampliado, que prioriza la colaboración con actores sociales, como pueblos originarios y organizaciones de la sociedad civil. Desde esta última perspectiva, se posiciona nuestro estudio, al considerar necesario superar las lógicas extensionistas, asistencialistas y paternalistas que históricamente han caracterizado la vinculación universitaria, en especial en instituciones privadas.

A partir de esta caracterización crítica, se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo se configuran las experiencias de vinculación social en una IESP de tercera ola en Chiapas, y en qué medida dichas experiencias logran trascender las lógicas administrativas para convertirse en procesos formativos transformadores? Esta interrogante articula el propósito del estudio, enmarcado en el contexto del crecimiento acelerado del sector privado en la educación superior mexicana —y en particular chiapaneca—, fenómeno que ha reconfigurado las funciones sustantivas de las universidades, incluyendo la propia concepción y práctica de la vinculación social.

## **CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN: EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD SAN MARCOS EN LA VINCULACIÓN SOCIAL**

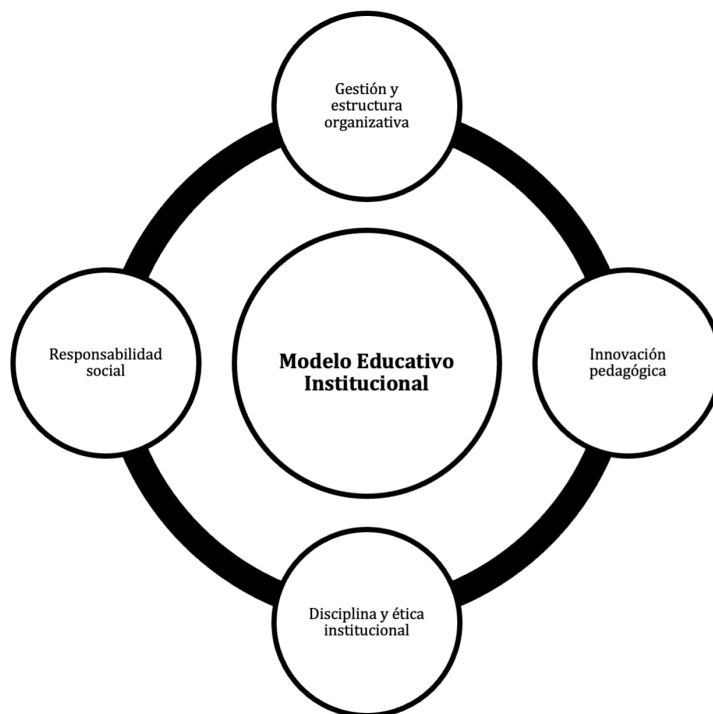
La Universidad San Marcos, plantel Tuxtla Gutiérrez (USAM-Tuxtla), se ubica en la región metropolitana del estado de Chiapas. Esta institución forma parte del Sistema Educativo USAM-UTAC, fundado en 1992 por el doctor José Guadalupe Méndez

Toscano, y se reconoce como una de las primeras IESP en el estado, con más de cuatro décadas de trayectoria educativa.

Actualmente, dicho sistema cuenta con tres planteles situados en las ciudades de Tapachula, Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas. De acuerdo con datos del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (2025), en 2023, la matrícula total del Sistema Educativo USAM-UTAC se distribuyó de la siguiente manera: Plantel Tacaná (Tapachula), con 1,087 estudiantes (451 hombres y 636 mujeres); Plantel Tuxtla Gutiérrez, con 466 estudiantes (217 hombres y 249 mujeres); y Plantel San Cristóbal de las Casas, con 448 estudiantes (209 hombres y 239 mujeres).

Desde el punto de vista institucional, la USAM está reconocida como una “institución educativa particular con personalidad jurídica en términos de las leyes vigentes, con patrimonio propio, y que imparte estudios con reconocimiento de validez oficial en los tipos, niveles y modalidades que han sido aprobadas por las autoridades educativas competentes” (USAM, 2025a, p. 5). Asimismo, cabe señalar que su modelo educativo institucional orienta la organización, gestión y desarrollo de sus programas académicos, conforme a los principios y lineamientos establecidos por el sistema educativo al que pertenece (véase figura).

Figura. Modelo educativo institucional de la USAM



Fuente: Elaboración propia a partir de USAM (2025a).

La propuesta educativa de la USAM-Tuxtla se sustenta en funciones sustantivas como la responsabilidad social, la cual se promueve a través de las prácticas profesionales y el servicio social realizados por el estudiantado. Actualmente, la institución ofrece programas de licenciatura en Administración de Empresas, Arquitectura, Comercio

Exterior y Aduanas, Contaduría Pública, Criminología y Criminalística, Derecho, Ingeniería en Sistemas Computacionales y Pedagogía. Asimismo, cuenta con programas de posgrado en modalidades escolarizada y mixta (USAM, 2025a).

La USAM-Tuxtla mantiene una vinculación activa con el territorio y los actores sociales a través de criterios curriculares que priorizan las prácticas profesionales en el sexto cuatrimestre y el servicio social en el séptimo cuatrimestre de sus programas educativos.

En este sentido, las prácticas profesionales requieren haber aprobado al menos el 60% de los créditos del plan de estudios y cumplir con 240 horas de trabajo (equivalentes a aproximadamente tres meses), enfocadas en el desarrollo de competencias técnicas mediante la aplicación práctica de conocimientos. Por su parte, el servicio social se realiza en instituciones públicas, exige un avance del 70% en créditos y una duración de 480 horas (alrededor de seis meses) (véase tabla 3).

Tabla 3. Criterios curriculares en las prácticas profesionales y servicio social en la USAM

| Caracterización     | Prácticas profesionales (6° cuatrimestre) | Servicio social (7° cuatrimestre)   |
|---------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------|
| Objetivo            | Desarrollo de competencias profesionales  | Formación de responsabilidad social |
| Etapas curricular   | 6° cuatrimestre                           | 7° cuatrimestre                     |
| Requisito académico | 60% de créditos aprobados                 | 70% de créditos aprobados           |
| Duración            | 240 horas (3 meses)                       | 480 horas (6 meses)                 |
| Sector              | privado                                   | público                             |

Fuente: Elaboración propia a partir del reglamento escolar de la USAM (2025b).

Por su parte, la USAM-Tuxtla implementa estrategias de vinculación social con su entorno a través de convenios de colaboración, principalmente con instituciones privadas (63%), seguidas de públicas (24%), organizaciones sindicales (8%) y de la sociedad civil (5%) (USAM, 2025a). Estos acuerdos buscan fortalecer la formación profesional mediante prácticas y servicio social en diversos sectores (véase gráfica 2).

Gráfica 2. Convenios de colaboración USAM 2025



Fuente: Elaboración propia a partir de información de los convenios de colaboración 2022–2024 USAM (2025a).

De acuerdo con la gráfica 2, la USAM-Tuxtla establece estrategias de colaboración con diversos sectores, principalmente con empresas privadas, aunque también mantiene vínculos con instituciones públicas. Estos convenios incluyen programas de becas orientados a fortalecer la formación profesional y facilitar la inserción laboral de sus egresados (USAM, 2025a).

Este tipo de articulaciones interinstitucionales responde a una lógica de vinculación funcional que busca alinear la formación académica con las demandas del mercado laboral. Si bien estas alianzas pueden favorecer el empleo de corto plazo y brindar incentivos como becas o prácticas profesionales, también es necesario cuestionar si dicha vinculación se traduce en procesos formativos transformadores o si reproduce esquemas utilitaristas centrados exclusivamente en la empleabilidad. En este sentido, la evaluación crítica del impacto de estos convenios debería considerar no solo los beneficios inmediatos para los estudiantes, sino también su contribución al desarrollo regional, a la inclusión social y a la generación de conocimiento aplicado con pertinencia territorial.

## MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo de tipo inductivo-explcativo (Taylor y Bogdan, 1989; Guba y Lincoln, 2012), cuya elección respondió al interés por acceder a las dimensiones subjetivas y a los significados que los colaboradores construyen en torno a sus experiencias educativas. El carácter **inductivo** del estudio permitió que las categorías de análisis surgieran directamente de los datos, con lo cual se evitó el uso de marcos conceptuales preconcebidos. Por su parte, el componente explicativo se orientó a comprender los contextos socioculturales que subyacen a dichas experiencias.

Para operativizar este enfoque, adoptamos un diseño de estudio de caso (Stake, 1999), en el que seleccionamos como unidad de análisis a la USAM-Tuxtla. Esta decisión se basó en la necesidad de explorar en profundidad las dinámicas institucionales de vinculación social dentro de una IESP con amplia trayectoria en la región.

En cuanto a la conformación del grupo de estudio, aplicamos un muestreo intencional por conveniencia (Flick, 2007), integrando una muestra de 33 participantes: 26 estudiantes y 7 académicos (5 docentes y 2 directivos) de los programas de Pedagogía, Contaduría Pública y Derecho, en la modalidad escolarizada. Entre los criterios de inclusión para los estudiantes, consideramos: la representación de género y el haber cursado prácticas profesionales o servicio social. Cabe destacar que, del total de participantes, al momento del estudio, el 73.1% se encontraba realizando prácticas profesionales y el 26.9%, servicio social.

La recolección de datos se desarrolló en dos fases secuenciales, orientadas a captar tanto trayectorias formativas como experiencias de vinculación social desde distintas perspectivas institucionales. La primera fase consistió en un acercamiento inicial mediante la aplicación de un formulario digital a los 26 estudiantes participantes. Este instrumento fue diseñado con preguntas abiertas y orientado a explorar tres categorías iniciales: perspectivas sobre la vinculación social con los territorios; experiencias específicas en prácticas profesionales y servicio social; y percepción del acompañamiento docente durante dichos procesos.

Posteriormente, se desarrolló una segunda fase de profundización, en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas. La selección de los entrevistados fue de tipo intencional, siguiendo el criterio de máxima variación (Flick, 2007), con el propósito de captar una diversidad de experiencias y representaciones. Así, se eligió a cinco estudiantes del grupo inicial para ampliar la comprensión de sus vivencias en torno a la vinculación social. Asimismo, se entrevistó a siete académicos (cinco docentes y dos directivos) para contrastar sus perspectivas con las del estudiantado.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante técnicas de codificación abierta y categorización temática (Ryan y Bernard, 2003; Strauss y Corbin, 2002), en un proceso de lectura recursiva de los datos. Esta estrategia analítica permitió identificar temas emergentes, patrones, tensiones, recurrencias y divergencias en los discursos, que articularon una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Finalmente, es importante señalar que durante todo el proceso se respetaron los principios éticos de la investigación cualitativa a fin de garantizar la confidencialidad de los participantes mediante el uso de seudónimos y la obtención de consentimientos informados.

## **CONFIGURACIONES Y TENSIONES EN LA VINCULACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA USAM**

El análisis de las experiencias de vinculación social en la USAM-Tuxtla revela un campo de tensiones entre el discurso institucional sobre la responsabilidad social y las prácticas concretas que se desarrollan en los territorios. Para comprender esta dinámica, es fundamental situar a la USAM-Tuxtla dentro del marco de las IESP de “tercera ola”, es decir, aquellas surgidas a partir de la década de 1980 que se caracterizan por absorber demanda educativa con una lógica de eficiencia organizacional y una oferta concentrada en áreas de alta rentabilidad como las ciencias sociales y administrativas (Levy, 2000; De Vries, 2013).

Desde esta perspectiva, nos propusimos comprender cómo se configuran las experiencias de vinculación social en una IESP de tercera ola ubicada en Chiapas, así como analizar en qué medida dichas experiencias logran trascender las lógicas meramente administrativas para constituirse en procesos formativos con potencial transformador.

El análisis se estructuró a partir de tres categorías centrales:

- Procesos socioeducativos de colaboración con actores locales.
- Experiencias de vinculación mediante prácticas profesionales y servicio social.
- Acompañamiento docente en el proceso de vinculación social institucional.

Estas categorías permiten identificar no solo las condiciones estructurales que enmarcan la vinculación social en este tipo de instituciones, sino también las oportunidades y limitaciones que enfrentan estudiantes y docentes al interactuar con realidades territoriales diversas. En este contexto, el reto principal radica en superar enfoques asistencialistas o clientelares para avanzar hacia modelos de vinculación dialógicos, donde el aprendizaje se construya en relación con los actores sociales y no únicamente desde el cumplimiento formal de prácticas curriculares.

### *Procesos socioeducativos de colaboración con actores locales*

Desde la perspectiva estudiantil, los datos cuantitativos revelan que el 62% del alumnado percibe la existencia de procesos de colaboración con actores locales, con especial interés en intervenciones dirigidas a poblaciones infantiles y juveniles, mientras que el 38% manifestó no identificar dichos procesos (véase gráfica 3).

No obstante, al profundizar en las percepciones cualitativas sobre experiencias situadas de vinculación en el territorio —específicamente mediante un proyecto de emprendimiento juvenil a cargo de jóvenes indígenas comerciantes del municipio de Zinacantán— una estudiante relató lo siguiente:

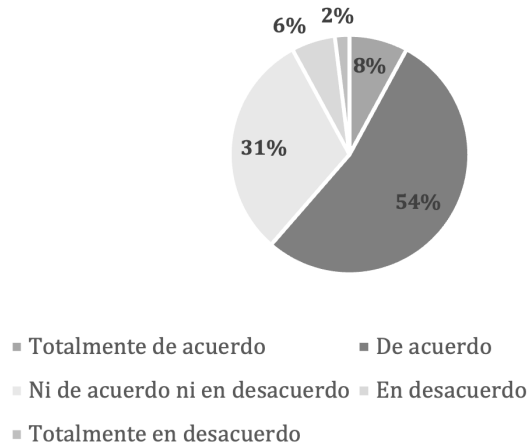
Cuando llegamos a la colonia Las Granjas con el proyecto de emprendimiento juvenil, con jóvenes indígenas comerciantes de Zinacantán, teníamos algo planificado: talleres de contabilidad, marketing digital, planes de negocio. [...] Pero rápidamente nos dimos cuenta que los jóvenes ya tenían sus propias estrategias económicas informales, sabían calcular márgenes de ganancia de manera empírica y entendían las dinámicas del mercado local. [...] El problema fue que la universidad nos exigía entregar evidencias de los talleres previamente diseñados, reportes cuantitativos de participantes, fotografías que mostraran la “capacitación en acción”. [...] En el formato institucional del informe de servicio social, no había espacio para registrar este tipo de aprendizajes emergentes ni para reconocer el conocimiento local que encontramos (estudiante de Contaduría, comunicación personal, 2025).

Este testimonio evidencia una dimensión clave de los procesos de vinculación: la capacidad de las prácticas territoriales para generar aprendizajes significativos más allá del aula. En este caso, la experiencia no solo implicó un acercamiento a contextos socioculturales distintos, sino que propició el desarrollo de competencias como la empatía, la interculturalidad y el trabajo colaborativo. Asimismo, permite cuestionar las nociones tradicionales de intervención desde una lógica unilateral, y sugiere la necesidad de fortalecer marcos de trabajo basados en el diálogo horizontal y el reconocimiento de saberes locales.

Desde esta perspectiva, se hacen evidentes las tensiones inherentes a la realidad social en torno a la vinculación universitaria. Por un lado, se encuentra el seguimiento administrativo-institucional de estos procesos; por otro, los conocimientos locales que emergen de dinámicas económicas informales. La exigencia burocrática de evidenciar la “capacitación en acción” a través de instrumentos estandarizados da lugar a lo que De Vries (2013) denomina una primacía de las “métricas de cobertura sobre la calidad dialógica de los vínculos” (p. 97). Esto se traduce en un isomorfismo organizacional que tiende a homogeneizar las experiencias de vinculación, restándoles profundidad y sentido contextual.

Dicha lógica responde a lo que Téllez (2016) conceptualiza como el tránsito de un “Estado educador” a un “Estado evaluador”, en el que la medición estandarizada de resultados y la gestión por indicadores reemplazan —o subordinan— los procesos educativos dialógicos que Freire (1973) propuso como base para una educación transformadora y liberadora.

Gráfica 3. Colaboración con actores locales



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Por otro lado, el 77% del estudiantado considera que las actividades de vinculación social contribuyen de manera significativa al fortalecimiento del desarrollo comunitario en los territorios. No obstante, esta percepción positiva contrasta con las limitaciones estructurales e institucionales observadas durante la implementación de ciertos proyectos, como fue el caso de una iniciativa de educación ambiental llevada a cabo en una escuela primaria.

Al respecto, una docente expresó lo siguiente:

El cuatrimestre anterior, estudiantes de Pedagogía desarrollaron un proyecto de educación ambiental en la primaria Miguel Hidalgo en la colonia Terán. Era sobre conservación del agua que incluía talleres sobre la huella hídrica, juegos educativos y la instalación de un sistema de captación de agua pluvial, puesto que se carece de agua potable en la colonia de Tuxtla. [No obstante] al terminar el semestre no había presupuesto para dar continuidad a los talleres de educación ambiental, además que los profesores de la escuela, ya sobrecargados de trabajo, no pudieron dar continuidad a las actividades de los estudiantes. [...] Los niños aprendieron conceptos, pero el impacto en su relación con el agua fue limitado (docente, comunicación personal, 2025).

Este testimonio evidencia las brechas entre la intención formativa de los proyectos de vinculación y las condiciones reales de su implementación. Si bien se reconoce el potencial transformador de estas experiencias, también se pone de relieve la fragilidad institucional para garantizar recursos, seguimiento y articulación efectiva con los actores locales. Estas tensiones refuerzan la necesidad de replantear los modelos de vinculación social desde una perspectiva más sustentada en el compromiso territorial y menos condicionada por la lógica de cumplimiento institucional.

Durante la fase de implementación, identificamos una apropiación parcial de metodologías participativas, en contraste con una ausencia estructural de planificación colaborativa a largo plazo. Esta contradicción metodológica dio lugar a intervenciones discontinuas que no lograron consolidar procesos de apropiación institucional en la escuela primaria receptora, especialmente al omitir, desde su diseño, las dinámicas estructurales ya existentes, como la sobrecarga laboral docente y las restricciones presupuestarias.

Como resultado, la vinculación social con actores comunitarios se configuró bajo una lógica de intervención que, si bien alcanzó algunos objetivos inmediatos en materia de educación ambiental, fue insuficiente para generar continuidad programática y transformaciones sustantivas en la relación pedagógica de la comunidad educativa con la conservación del agua.

Esta problemática se vincula con lo que Mella (2024) denomina “brechas de implementación” en los sistemas de educación superior privatizados. Dichas brechas evidencian una disyunción entre el discurso institucional de colaboración universitaria —con frecuencia revestido de una retórica transformadora— y las condiciones operativas reales, marcadas por proyectos de corto alcance, escasa sostenibilidad y débil articulación territorial. En este sentido, las limitaciones observadas no responden únicamente a decisiones individuales, sino que configuran restricciones sistémicas que trascienden la agencia de los participantes.

Más aún, esta dinámica coincide con lo que Téllez (2016) conceptualiza como “acción privada” en educación, una modalidad en la que las instituciones priorizan la rentabilidad educativa por encima del compromiso sustantivo con la participación social universitaria. Esta orientación se inscribe en la transformación estructural descrita por López et al. (2022), quienes advierten que, en contextos de mercantilización educativa, la calidad se redefine como un bien de mercado, que subordina los procesos de vinculación social a criterios de eficiencia administrativa y sostenibilidad financiera inmediata.

### *Experiencias de vinculación mediante prácticas profesionales y servicio social*

El 61% del estudiantado reconoce que sus experiencias de vinculación social, a través de prácticas profesionales y servicio social, han contribuido al desarrollo de habilidades colaborativas. No obstante, este potencial formativo se encuentra matizado por tensiones estructurales que emergen al comparar de manera crítica ambos espacios. Por un lado, el servicio social se destaca como una oportunidad para generar aprendizajes significativos en torno a la justicia social, en particular cuando se realiza en contextos con problemáticas sociales agudas. Así lo evidencia el testimonio de una estudiante de Derecho, quien señaló:

Durante mi servicio social en el DIF Municipal, atendí el caso de doña Marcelina, una mujer tsotsil de 78 años. Había trabajado toda su vida como empleada doméstica, pero nunca tuvo acceso a la seguridad social. Cuando intentamos gestionar su pensión alimentaria, nos dimos cuenta que los trámites requerían documentos que ella nunca tuvo —acta de nacimiento certificada, comprobantes de domicilio formal, historial laboral—. [...] me di cuenta que nuestro sistema legal está diseñado para quienes siempre han estado incluidos. Aprendí sobre justicia social en el servicio (estudiante de Derecho, comunicación personal, 2025).

Por otra parte, las prácticas profesionales enfrentan obstáculos curriculares que limitan su potencial de incidencia social, según un docente:

He visto cómo el modelo curricular de la USAM genera una contradicción para nuestros estudiantes de comunidades rurales. El semestre pasado, tres estudiantes que trabajan como educadores comunitarios en Conafe tuvieron que elegir entre abandonar su fuente de empleo —porque las prácticas profesionales deben ser en sector privado— o dejar la universidad. Es confuso por qué formamos pedagogos para trabajar en contextos diversos, pero nuestro sistema no reconoce que el Conafe, siendo público, es quizá el espacio

donde nuestros estudiantes enfrentan los mayores desafíos pedagógicos rurales (docente, comunicación personal, 2025).

Esta disyuntiva se profundiza en la experiencia de una estudiante de Pedagogía:

Trabajé como promotora comunitaria en Pantelhó, como parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), donde daba clase a quince niños de diferentes grados, [pero] en 6to cuatrimestre, cuando llegó el momento de las prácticas profesionales, la universidad no me lo reconoció, como un espacio para realizar mis prácticas, porque “debía ser en el sector privado”. Terminé haciendo mis prácticas en una escuela privada de nivel preescolar de Tuxtla. Sentí que el sistema me obligaba a elegir entre mi desarrollo profesional y mi experiencia en Conafe. [...] Al final, varios compañeros optaron por la baja temporal porque no podían dejar su trabajo en Conafe (estudiante de Pedagogía, comunicación personal, 2025).

Desde las perspectivas estudiantil y docente, identificamos una tensión estructural en el diseño curricular de la USAM, en particular respecto a las prácticas profesionales. Esta tensión se origina en la disyuntiva entre la normativa administrativa institucional y las realidades socioeducativas del estudiantado. La exigencia de realizar las prácticas del 6.º cuatrimestre exclusivamente en el sector privado, con una carga de 240 horas, entra en contradicción con el perfil y las trayectorias laborales previas de estudiantes provenientes de contextos rurales, muchos de los cuales ya se desempeñan como figuras educativas en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

Esta desarticulación opera en un doble sentido: por un lado, obstaculiza la permanencia académica de estos estudiantes, al confrontarlos con la necesidad de elegir entre conservar su fuente de empleo —por lo regular su único sustento— o continuar con sus estudios; por otro, deslegitima las experiencias de educación intercultural que ya han construido en el ejercicio profesional previo, al no ser reconocidas ni validadas como parte del proceso formativo.

La tensión identificada pone de relieve una contradicción estructural entre la misión formativa declarada por la universidad y su condición como IESP de tercera ola, donde el criterio de “empleabilidad inmediata” tiende a prevalecer sobre la construcción de proyectos de vida profesional arraigados en los territorios (Levy, 2000, 2005). Esta orientación institucional —más alineada con las demandas del mercado que con las realidades socioterritoriales del estudiantado— reproduce un modelo formativo que prioriza trayectorias laborales estandarizadas, desestimando la pertinencia y el valor de experiencias previas en contextos comunitarios y rurales.

En consonancia con lo planteado por Mella (2024), la creciente privatización de la educación superior en América Latina “no ha contribuido a reducir la desigualdad de acceso” (p. 498), sino que ha generado nuevas formas de segmentación, ampliando las brechas de oportunidad entre los distintos sectores del estudiantado. En el caso de la USAM, esta segmentación se expresa en la falta de reconocimiento institucional de experiencias laborales desarrolladas en espacios de educación intercultural, lo que no solo desvaloriza los saberes construidos en el territorio, sino que también limita la construcción de una ciudadanía profesional comprometida con las realidades locales.

### *Acompañamiento docente en el proceso de vinculación social institucional*

El análisis de los procesos de acompañamiento docente revela una dinámica ambivalente. Si bien el 72% del estudiantado reporta haber recibido acompañamiento durante sus procesos de participación social (véase gráfica 4), un 36% lo percibe como inconsistente, lo que evidencia tensiones en la continuidad y profundidad de estos procesos formativos. Dicha inconsistencia sugiere que el acompañamiento, lejos de ser un componente sistemático y sostenido, depende en muchos casos de la disponibilidad y condiciones individuales del profesorado, lo cual introduce asimetrías significativas en las experiencias de vinculación social.

Estas tensiones se profundizan al considerar las condiciones estructurales del trabajo docente en las IESP de tercera ola, caracterizadas por altos niveles de carga horaria, contratos por horas y escaso reconocimiento institucional a tareas extra-curriculares como la vinculación social. Así lo ilustra el testimonio de un profesor, quien describe su experiencia de acompañamiento en estos procesos:

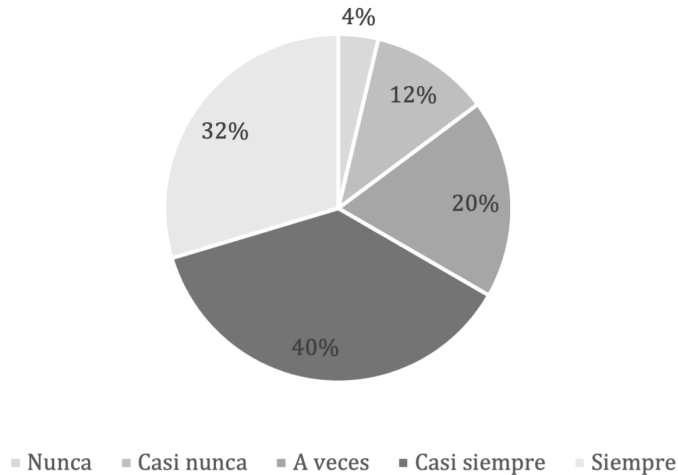
El semestre pasado coordiné un proyecto interdisciplinario entre estudiantes de pedagogía y derecho para trabajar con una cooperativa de mujeres artesanas. [Fue] sorprendente ver cómo se complementaban los saberes, pero tuve que usar mis horas libres, mis recursos personales para el transporte, y negociar con otros colegas que también están sobrecargados. La universidad nos exige resultados de vinculación, pero no nos da tiempos institucionales para la planificación conjunta, ni un presupuesto para movilización, ni menos un reconocimiento en nuestra carga horaria. Funcionamos como “guerrillas pedagógicas”, haciendo magia con lo poco que tenemos, pero es limitativo. [...] Cuando un docente se va de la universidad, todo el conocimiento acumulado de la vinculación se pierde (docente, comunicación personal, 2025).

Esta narrativa evidencia una tensión estructural entre los requerimientos administrativos del seguimiento institucional a los procesos de vinculación social y las condiciones laborales precarizadas del trabajo académico docente. La falta de recursos específicos, tiempos institucionales formalmente reconocidos y mecanismos de continuidad comprometen de manera seria la sostenibilidad de los proyectos de vinculación.

Como advierte De Vries (2013), esta problemática constituye un rasgo estructural de las IESP de tercera ola, en las que “el uso intensivo de docentes por horas conlleva inestabilidad laboral y escasas oportunidades para desarrollar procesos de vinculación sistemáticos” (p. 97). En este contexto, la precariedad laboral impide la consolidación de una cultura institucional de vinculación social y da lugar a lo que podríamos denominar una “concientización episódica”: procesos formativos críticos que emergen de modo fragmentario, sujetos a la disponibilidad temporal, el compromiso individual y los recursos personales del profesorado, más que a una política educativa transversal anclada en los planes y programas de estudio.

Esta configuración organizacional responde a una lógica que, como señala Gama (2017), prioriza la flexibilidad operativa y la reducción de costos sobre la calidad educativa, consolidando un modelo institucional que favorece indicadores de eficiencia a corto plazo en detrimento de la profundidad y continuidad de los procesos formativos en el territorio.

Gráfico 4. Acompañamiento docente en el proceso de vinculación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Esta tensión se profundiza al analizar los instrumentos de evaluación implementados en los procesos de vinculación, los cuales, según lo expresa otro docente, revelan limitaciones tanto en su diseño como en su capacidad para captar la complejidad de las experiencias socioeducativas en el territorio:

Exigimos formatos estandarizados, reportes de horas y evidencias fotográficas, pero no tenemos instrumentos para valorar procesos complejos como la construcción de confianza con las comunidades o la apropiación comunitaria de los proyectos (docente, comunicación personal, 2025).

Esta declaración pone en evidencia la predominancia de una lógica burocrático-administrativa, en la que se privilegia la rendición de cuentas cuantitativa por encima de una evaluación cualitativa que permita comprender la complejidad de los procesos de vinculación social. Esta dinámica reproduce el isomorfismo institucional descrito por De Vries (2013), según el cual las IESP adoptan estructuras, formatos e indicadores estandarizados en busca de legitimidad y reconocimiento en un campo altamente competitivo, incluso cuando dichos mecanismos resultan disfuncionales para alcanzar sus objetivos formativos y de incidencia social.

## REFLEXIONES FINALES

La investigación que presentamos constituye un esfuerzo por sistematizar experiencias de vinculación social en una IESP de tercera ola (Silas, 2005), un campo aún poco explorado en el contexto chiapaneco (Acuña, 2018). El análisis permitió visibilizar cómo las lógicas de mercantilización educativa, señaladas por Mella (2024) y López et al. (2022), se concretan en las prácticas institucionales de vinculación. Como advierte Mella (2024), la “creciente privatización” del sistema educativo latinoamericano ha generado una expansión cuantitativa que no ha logrado transformar las desigualdades estructurales.

Estas condiciones se manifiestan en las contradicciones de un sistema segmentado que reproduce brechas sociales bajo un discurso de movilidad y progreso (Cuevas-Cajig, 2015). En el caso de la USAM, esta tensión se expresa en lo que denominamos

una “ciudadanía profesional segmentada”, en la cual el 63% de los convenios de vinculación se establecen con el sector privado, y apenas un 5% con organizaciones de la sociedad civil. Esto refleja la subordinación del compromiso social universitario a criterios de empleabilidad inmediata.

Esta configuración responde a lo descrito por Levy (2000), quien plantea que las IESP de tercera ola emergen como respuesta a la demanda insatisfecha del sector público, orientando su oferta hacia áreas rentables desde una lógica de eficiencia organizacional. En consecuencia, la vinculación social se convierte en un espacio atravesado por tensiones entre un discurso institucional de responsabilidad social y una racionalidad administrativa que tiende a estandarizar y despolitizar sus prácticas. Este fenómeno se traduce, como advierte De Vries (2013), en formas de isomorfismo organizacional, donde las instituciones adoptan estructuras homogeneizadas para ganar legitimidad, aun cuando ello limite la posibilidad de construir procesos educativos situados y transformadores.

La estandarización de los instrumentos de evaluación y el peso de los formatos institucionales reflejan, como indica Téllez (2016), el tránsito de un “Estado educador” hacia un “Estado evaluador”, en el que la medición predomina sobre la reflexión pedagógica y la acción social significativa.

Asimismo, el acompañamiento docente en la vinculación aparece como una práctica sostenida más por voluntades individuales que por una política institucional clara. Navarro y Saldívar (2019) advierten que la ausencia de estrategias transversales impide que la vinculación se consolide como dimensión sustantiva en las IESP. A ello se suma la precariedad laboral del profesorado por horas, lo cual, como advierte De Vries (2013), impide establecer vínculos estables con los territorios. Esta condición genera la llamada “concientización episódica”: procesos de reflexión y acción social que dependen de esfuerzos particulares, sin continuidad institucional ni respaldo estructural.

A nivel curricular, observamos que las prácticas profesionales responden a una lógica fragmentada que no reconoce las trayectorias laborales previas en contextos comunitarios, especialmente en estudiantes provenientes de zonas rurales. Esta exclusión contradice los fines formativos declarados de la institución y reproduce desigualdades en el acceso a oportunidades. Como señala Mella (2024), la privatización educativa no ha reducido las brechas, sino que las ha diversificado, como se evidencia en el caso chiapaneco, donde el crecimiento privado se da sobre una base de segmentación estructural.

En suma, los hallazgos de este estudio permiten reformular la caracterización de las IESP de tercera ola, trascendiendo una mirada centrada únicamente en su expansión cuantitativa (Rodríguez, 2022), y evidenciando las tensiones entre su misión formativa y su orientación mercantil. En el caso de la USAM, la vinculación social, lejos de consolidarse como proceso dialógico y transformador, aparece subordinada a criterios de eficiencia, cobertura y control administrativo. Aunque actores educativos reconocen su valor pedagógico, en la práctica, el diseño curricular responde más a formatos de supervisión que a un enfoque procesual, participativo y crítico (Gómez y Jiménez, 2021).

A pesar de estas limitaciones estructurales, surgen prácticas emergentes desde los márgenes —impulsadas por docentes y estudiantes— que abren posibilidades

hacia formas de vinculación más críticas, colaborativas y socialmente comprometidas. Como sugiere Luengo (2003), estas experiencias desafían las lógicas clientelares que subordinan la relación universidad-sociedad a la empleabilidad, y apuntan hacia horizontes más transformadores. No obstante, su consolidación requiere transformaciones estructurales que reconozcan la vinculación como un componente central de la formación ética y política del estudiantado.

A la luz de estos hallazgos, repensar la vinculación social en las IESP implica superar el paradigma desarrollista tradicional, y avanzar hacia modelos interculturales, dialógicos y territorializados, que reconozcan la pluralidad epistémica y social de los contextos. La vinculación no debe entenderse como un trámite curricular, sino como un acto ético-político, orientado al fortalecimiento de una ciudadanía crítica y al ejercicio de una educación superior socialmente responsable.

La superación de las lógicas extensionistas, asistencialistas y paternalistas —aún presentes en muchos modelos de vinculación universitaria— exige una reconfiguración profunda del sentido de la formación profesional. Más que formar para el mercado, se trata de formar sujetos con capacidad para comprender con una visión reflexiva su entorno, dialogar en condiciones de horizontalidad con los actores sociales, y transformar colaborativamente las realidades que habitan. Esta perspectiva se alinea con los principios de una educación superior comprometida con la justicia social, la interculturalidad y el reconocimiento de saberes diversos. En este marco, la vinculación social deja de ser una actividad periférica o instrumental para convertirse en un eje ético-político fundamental en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

En este horizonte, nuestro estudio busca contribuir al debate sobre la responsabilidad social universitaria, al reafirmar que la vinculación no se limita a prestar servicios o transferir conocimientos, sino que consiste en construir saberes desde relaciones dialógicas y colaborativas entre universidad y sociedad. Esto es en particular urgente en las IESP de tercera ola (Serna, 2007), donde la expansión del sector ha ido acompañada de lógicas mercantiles que hoy deben ser revisadas y reconfiguradas en favor de un compromiso ético con la transformación social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C. I. G. (2025). Educación superior privada en México. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, vol. 14, núm. 41, pp. 68–92.
- Acosta Silva, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Reporte elaborado para IESALC-Unesco.
- Acuña Gamboa, L. A. (2018). Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 48, núm. 1, pp. 103–142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.76>
- Altbach, P. G. (2002). *Educación superior privada*. CESU-UNAM/Porrúa.
- Álvarez, G. M. (2011). El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 60, pp. 10–29. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/863>

- ANUIES (2020). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica*.
- ANUIES (2012). *Vinculación de las IES con el entorno*. <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/vinculacion-de-las-ies-con-el-entorno>
- Bermúdez Urbina, F. M. (2024, 7 de agosto). Horizontes de la educación superior en Chiapas: desafíos y posibilidades. *Distancia por tiempos*, blog de educación de Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/horizontes-de-la-educacion-superior-en-chiapas-desafios-y-posibilidades/>
- Brunner, J. J. (2005). *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato*. Flacso.
- Buendía Espinosa, A. (2009). El estudio de la educación superior privada en México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 55, pp. 58–63. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/702>
- Burgos, R. (2007a). *La educación superior privada en Chiapas: elementos para su análisis*. Ponencia presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.
- Burgos, R. (2007b). *Orígenes de la educación superior privada en Chiapas*. Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades.
- Cruz Castro, C. y Montalvo Romero, M. T. (2023). Competencia y desigualdad de acceso en la educación superior privada de México. Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 44, pp. 43–62. <https://doi.org/10.6018/areas.512801>
- Cuevas-Cajiga, Y. M. (2015). La institución superior privada en México: representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 6, núm. 16, pp. 46–66. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.15>
- De Garay, A. (2015). Las instituciones de educación superior privada. Un tema de agenda. El caso de México. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comp.). *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0350.pdf>
- De Garay, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 3, pp. 413–436. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/2438>
- De Vries, W. (2013). El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias. En J. C. Silas (ed.). *Estado de la educación superior en América Latina, el balance público-privado* (pp. 89–120). ITESO-ANUIES.
- Díez Uriarte, M. (2018). Análisis de las regulaciones a la educación superior particular en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 26. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1924>
- Flick, U. (2007). Estrategias de muestreo. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 75–86). Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Gama Tejeda, F. A. (2017). *Mercadización de la educación superior: marcos de análisis para la educación superior privada en México*. ANUIES.
- Gómez Rodríguez, J. M. y Jiménez García, A. (2021). Problemática de la educación superior privada en México. *Inventio*, vol. 8, núm. 15, pp. 29–38. <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/402>

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En *Manual de metodología*. Gedisa. <https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php>
- INEGI (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Levy, D. (2000). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al dominio público*. UNAM-Flacso/Porrúa.
- López Fernández, R., Crespo Borges, T. y Crespo Hurtado, E. (2022). Las universidades privadas en América Latina, acercamiento histórico. *Revista Conrado*, vol. 18, núm. 84, pp. 353–359. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2248>
- López Segrera, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. En T. Dos Santos (ed.). *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales* (pp. 204–255). Flacso-Unesco.
- Luengo, J. (2003). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para seminario IE-SALC/ASCUM.
- Mella San Martín, C. (2024). Privatización y desigualdad de acceso en educación superior en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 36, núm. 2, pp. 497–524. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.794>
- Mendoza Rojas, J. (1995). *Problemas y desafíos de la planeación*. ANUIES.
- Miller, D. y De Garay, A. (2015). Dos temas cruciales para la agenda mexicana de educación superior: educación privada y equidad e inclusión. *Propuesta Educativa*, núm. 43, pp. 75–87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714008>
- Navarro Meza, E. (2016). *Las políticas de educación superior en México y la oferta privada en zonas no metropolitanas* [Tesis de maestría, Flacso-México].
- Navarro, M. y Saldívar, M. A. (2019). La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el Cesder-Chiapas. En B. Baronnet y Bermúdez-Urbina (eds.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 283–418). ANUIES. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Rodríguez Pérez, B. (2022). *Trayectoria de vida de académicas de instituciones privadas de educación superior de Chiapas* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades].
- Romero, C. (2011). Educación superior privada, oportunidad, inclusión o exclusión. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 60, pp. 92–95. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/issue/view/69>
- Ryan, G. W. y Bernard, R. H. (2003). Técnicas para identificar temas. *Métodos de Campo*, vol. 15, pp. 85–109.
- Saldívar, M. A. (2021). Perspectivas y dimensiones de la vinculación comunitaria. En C. A. Nájera, P. M. Bolom, M. D. Guillén, F. E. Escobar y H. Martínez (eds.). *Perspectivas y retos de la vinculación y la interculturalidad* (pp. 47–72). CRESUR. [https://www.cresur.edu.mx/2019\\_/L1p1.pdf](https://www.cresur.edu.mx/2019_/L1p1.pdf)
- Santiago García, R. (2003). *La educación universitaria en Chiapas: el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].

- SEP (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP (2018). *Informe de resultados de la consulta del anteproyecto de Ley General de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública.
- Serna, A. G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 43, pp. 1–15. <https://rieoei.org/rie/article/view/2324>
- Silas Casillas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 109–110, pp. 7–37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211002>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (2025). Ley General de Educación. Secretaría de Educación Pública/UNAM.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Téllez, G. O. (2016). Privatización, el sentido público y la gratuidad en la universidad mexicana. *Universidades*, vol. 66, núm. 67, pp. 53–64. <https://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/397>
- USAM (2025a). *Convenios de colaboración 2022–2024*. Departamento de Vinculación y Mercadotecnia, Universidad San Marcos.
- USAM (2025b). Reglamento escolar. Universidad San Marcos.
- Zibas, D. M. (1996). Escuela pública y escuela privada en el marco de las nuevas políticas educacionales en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 10–19. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000102.pdf>

# Mercados de educación superior en Oaxaca: cambios y continuidades del sexenio 2018-2024

## *Higher education markets in Oaxaca: Shifts and continuities during the 2018–2024 administration*

TIFFANY ABIGAIL PÉREZ RAMOS\*

GUSTAVO MEJÍA PÉREZ\*\*

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CALLEJAS\*\*\*

Este artículo analiza las transformaciones socioespaciales de los mercados de educación superior en Oaxaca durante el sexenio 2018–2024 desde la perspectiva de la geografía de los mercados educativos. Con base en datos provenientes de fuentes institucionales, se elaboraron mapas de los mercados de educación superior en las ocho regiones del estado, tanto al inicio como al final del periodo, con el objetivo de comparar los cambios en la oferta de educación terciaria. Se recopilieron datos sobre la oferta en modalidad escolarizada (normal y licenciatura), así como el tipo de sostenimiento (público y privado). Asimismo, se examinó la distribución de la matrícula a nivel estatal, considerando el control administrativo y la distribución por sexo. Los resultados muestran un incremento general en la oferta y la matrícula de educación superior; no obstante, este crecimiento se presenta de manera desigual, con una distribución territorial heterogénea: regiones con alta concentración de instituciones coexisten con otras con escasa o nula oferta. Se concluye que, a pesar del aumento en la cobertura y ciertos avances en la desconcentración del servicio, no se produjo una transformación estructural de los mercados de educación superior en Oaxaca durante el sexenio 2018–2024.

### **Palabras clave:**

enseñanza superior, acceso a la educación, oportunidades educativas, política educativa, desequilibrio regional

**Recibido:** 8 de enero de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 18 de junio de 2025 |

**Publicado:** 1 de julio de 2025

**Cómo citar:** Pérez Ramos, T. A., Mejía Pérez, G. y González Callejas, J. L. (2025). Mercados de educación superior en Oaxaca: cambios y continuidades del sexenio 2018-2024. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1722. <https://doi.org/10.31391/SARZ1535>

*This paper analyzes the socio-spatial transformations of higher education markets in the state of Oaxaca, Mexico, during the 2018–2024 presidential term, from the perspective of the geography of educational markets. Based on data from institutional sources, maps of higher education markets were developed for the state's eight regions at both the beginning and end of the period, to compare changes in the provision of tertiary education. Data were collected on school-based higher education offerings (normal schools and bachelor's degrees), as well as on the type of administrative control (public or private). Additionally, the distribution of enrollment was analyzed at the state level, disaggregated by administrative control and gender. The results show a general increase in both the availability and enrollment in higher education; however, this growth is uneven and marked by territorial disparities: regions with a high concentration of institutions coexist with others offering few or no educational opportunities. The study concludes that, despite the overall expansion of educational offerings and enrollment, and certain advances in coverage and decentralization, there was no structural transformation of the higher education markets in Oaxaca during the 2018–2024 period.*

**Keywords:**

*higher education, access to education, educational opportunities, educational policy, regional imbalances*

\* Estudiante de la maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Líneas de investigación: experiencias y trayectorias educativas, geografía de la educación superior, formación de jóvenes investigadores. Correo electrónico: [tiffanyabigailp@gmail.com](mailto:tiffanyabigailp@gmail.com)/ [tiffany.perez@cinvestav.mx](mailto:tiffany.perez@cinvestav.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-1876-889X>

\*\* Doctor en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Profesor e investigador adscrito al Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Candidato al Sistema Nacional de Investigadores desde 2020. Líneas de investigación: prácticas de evaluación del aprendizaje, estudios de seguimientos de egresados, desconcentración de la oferta de educación superior y movilidad social desde la perspectiva socioespacial. Correo electrónico: [cabezahidra@gmail.com](mailto:cabezahidra@gmail.com)/[gmp@azc.uam.mx](mailto:gmp@azc.uam.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-2370-4276>

\*\* Doctor en Ciencias Sociales (Relaciones de Poder y Cultura Política) por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Profesor e investigador del Departamento de Relaciones Sociales de la misma universidad. Investigador nacional, nivel 1. Líneas de investigación: geografía de la educación superior, teoría sociológica clásica y teoría de sistemas. Correo electrónico: [jgonzalezc@correo.xoc.uam.mx](mailto:jgonzalezc@correo.xoc.uam.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-5201-9294>



## INTRODUCCIÓN

Uno de los principales compromisos educativos de la administración federal 2018-2024 consistió en “garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación en todas las regiones del país y para todos los grupos de la población [...]” (SEP, 2020, s.p.). Durante ese periodo, las políticas de los niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) del Estado mexicano mantuvieron la tendencia de administraciones previas desde finales del siglo pasado: ampliación de las oportunidades de acceso equitativo a la educación pública de tercer ciclo mediante programas de becas para estudiantes de escasos recursos (Márquez y Alcántara, 2019; Miller, 2021) y creación de nuevas instituciones de educación superior (IES) con *campi* en entidades, regiones o municipios que carecían de oferta en este nivel educativo.

Esas acciones no se distinguieron por su planeación, coherencia o coordinación, sino por ser procesos emergentes, desorganizados y encaminados en múltiples direcciones, siguiendo la lógica de cada IES (Didou, 1997). Además, la definición del presupuesto para ampliar la cobertura de educación superior no necesariamente se guio pensando en invertir en forma progresiva en este rubro, pues desde el sexenio 1988-1994 el costo por alumno en los primeros años de gobierno se ha mantenido en un rango máximo de 66,619 pesos (2012-2018) y un mínimo de 49,669 (2018-2024) (Mendoza, 2019, en Acosta, 2020).

De acuerdo con los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno de México, 2019), la administración federal 2018-2024 implementó una serie de programas con la finalidad de asegurar la permanencia educativa en el nivel superior, como “Jóvenes escribiendo el futuro”, que consistió en apoyos económicos mensuales, enfocados en la población menor de 29 años, en situación de pobreza, preferentemente indígena o afrodescendiente, que cursaran una licenciatura escolarizada.

Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020) estableció una serie de prioridades que se tradujeron en modificaciones al marco normativo de la educación superior. En concreto, el artículo 3° constitucional determinó la gratuidad educativa del nivel superior. Además, se creó la Ley General de Educación Superior (Argüello et al., 2021), que define diversos aspectos de este nivel educativo, como la equidad, obligatoriedad, cobertura, calidad, financiamiento, innovación tecnológica y regulación de las IES privadas (Acosta, 2020; Argüello et al., 2021; SEP, 2020; Gobierno de México, 2019).

Respecto a la creación de nuevas IES, la administración federal 2018-2024 expandió las universidades interculturales en los estados de Aguascalientes, Baja California, Campeche, Colima, Guanajuato, Jalisco, Sonora y Tlaxcala, aunque muchas se localizan en entidades con un bajo porcentaje de población indígena (Lloyd, 2024). También se abrieron en la Ciudad de México la Universidad de las Lenguas Indígenas de México, el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos” (desde diciembre de 2024, Universidad Nacional Rosario Castellanos) y la Universidad de la Salud. A nivel federal, se creó el programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), enfocado en la atención de la matrícula en zonas con violencia, rezago social, marginación y nula o poca presencia de oferta de educación superior, que incluye una beca mensual de 2,800 pesos (Acosta, 2020; Gobierno de México, 2019; Maldonado, 2024).

En el caso de Oaxaca, se creó la Afrouniversidad Politécnica Intercultural, inaugurada en septiembre de 2024 (Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, 2023). Por su parte, las UBBJ, en su primera fase de implementación en 2019, establecieron 11 sedes en el estado; conforme avanzó el programa, la oferta se amplió con 12 sedes adicionales, alcanzando un total de 23 para 2024 (SEP, 2019; UBBJ, 2024).

Si bien se han registrado avances en la expansión y diversificación de la cobertura de la educación superior en México, estos han mostrado variaciones regionales y temporales a lo largo de las últimas tres décadas (Mendoza, 2022), influenciadas por recortes presupuestarios y los efectos de la pandemia por el covid-19 (Álvarez, 2024). La interacción entre estos factores ha generado desarrollos diferenciados y, en muchos casos, inequitativos en los mercados educativos de educación superior, de modo que aún persisten sectores poblacionales y regiones del país sin acceso efectivo a este nivel educativo. En 2022, la tasa neta de cobertura en zonas rurales del país fue de apenas 19.9% frente a un 42.1% en zonas urbanas (Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean, 2023).

Desde la perspectiva de la geografía de la educación superior, diversos estudios han señalado que los orígenes socioespaciales de la población pueden constituir barreras significativas para el acceso al nivel terciario (Hillman, 2019). Las personas provenientes de estratos sociales desfavorecidos, que suelen habitar regiones con carencias en infraestructura y servicios, no solo enfrentan mayores dificultades para ingresar a la educación superior, sino que también están subrepresentadas dentro de la matrícula.

En la primera parte del artículo exponemos las principales características de la geografía de la educación y de la geografía de los mercados educativos (GME). Posteriormente, presentamos una síntesis de investigaciones previas sobre la oferta de educación superior en Oaxaca. A continuación, analizamos datos provenientes de fuentes institucionales correspondientes al inicio y al final del sexenio 2018-2024, con el propósito de comparar los cambios en la oferta educativa en el estado. Por último, exponemos los resultados del análisis y las conclusiones derivadas de la investigación.

## **LA GEOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LOS MERCADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

De acuerdo con Taylor (2009), la perspectiva analítica de la geografía de la educación sostiene que los conceptos de espacio y lugar son fundamentales para el análisis de los fenómenos educativos. Esta propuesta prevé tres niveles analíticos: el macro, que abarca estudios de carácter internacional y nacional; el meso, orientado a comprender los fenómenos educativos en el ámbito regional; y el micro, enfocado en el estudio de los planteles educativos y las interacciones entre los actores involucrados en su funcionamiento.

Para comprender un fenómeno como la oferta de educación superior, es necesario analizarlo en su contexto espacial, considerando distintas escalas a lo largo del tiempo (Taylor, 2009). Esta aproximación facilita la exploración de las relaciones espaciales que configuran los fenómenos educativos y permite, a través de los distintos niveles de análisis, identificar patrones o tendencias diferenciadas dentro de un mismo territorio.

En este marco teórico destaca la perspectiva de la GME, cuyo potencial analítico radica en superar la tradicional dicotomía entre educación superior pública y privada. Su objeto de estudio es el ecosistema educativo entendido como un mercado, lo cual permite analizar la relevancia de la oferta privada en relación con la pública dentro de un contexto específico. Al centrarse en el mercado educativo de una entidad —como es el caso de Oaxaca—, este enfoque visibiliza la distribución y redistribución de los planteles en los que se provee el servicio de educación superior y se ejerce el derecho a este nivel educativo (Taylor, 2002).

El principal supuesto de la GME consiste en que, en principio, todos los consumidores son iguales, diferenciándose únicamente por su ubicación geográfica, la cual opera como una restricción en su proceso de toma de decisiones. La elección de una IES sobre otra dependerá, por ejemplo, de la cercanía o lejanía del plantel respecto al lugar de residencia del estudiante. El área resultante, definida por la relación entre la ubicación de los consumidores y la de las instituciones, configura un espacio de competencia donde se concentra la mayor parte de la dinámica del mercado educativo.

Una de las ventajas metodológicas más relevantes de esta aproximación no radica solo en su capacidad para evidenciar y comprender la manifestación socioespacial de las reformas educativas y de la competencia entre IES, sino, sobre todo, en su potencial para mostrar el traslape entre distintos tipos de indicadores socioeconómicos y la ubicación territorial de los planteles. Estos, a su vez, configuran mercados de educación superior en diferentes escalas, que evidencian fenómenos como la concentración, el aislamiento, la diversificación y la expansión de la oferta educativa en un territorio determinado (Taylor, 2002).

Desde la perspectiva de la GME, las IES son concebidas como productoras, encargadas de proveer el servicio educativo, entendido en este enfoque como una mercancía. El estudiantado potencial es caracterizado como consumidor. Este marco analítico permite identificar con claridad si la población de un territorio determinado cuenta con productores y mercancías educativas de nivel superior —sin importar el tipo de sostenimiento— y, en caso afirmativo, quiénes poseen las condiciones socioeconómicas necesarias para convertirse en consumidores. De este modo, es posible evaluar el nivel de selectividad o de equidad que caracteriza a un mercado educativo específico.

Esta perspectiva resulta en especial relevante, ya que los consumidores perciben y se vinculan con este espacio de diversas maneras, lo que arroja resultados diferenciados que reflejan sus divisiones de clase (Taylor, 2002).

En vista de los objetivos de este análisis, tres componentes de los mercados educativos son importantes:

- El espacio institucional: área definida burocráticamente en la que se brinda el servicio de educación superior. Su desarrollo histórico y la naturaleza geográfica del espacio institucional ayudan a comprenderlo.
- Los productores: desde la perspectiva de la GME, las IES son las organizaciones que brindan el producto que adquiere el consumidor. Se diferencian por el desempeño general de sus alumnos o por la reputación que la escuela tiene entre la población local. Sin embargo, el núcleo de su comprensión al interior

del mercado educativo es su ubicación. En vista de los objetivos de nuestra investigación, esta dimensión considera, a su vez:

- a. La proximidad entre las IES: las características de los *campi* adyacentes afectarán su oferta y su demanda.
  - b. La función comunitaria de la IES: la provisión local del servicio de educación superior puede satisfacer las necesidades y aspiraciones de su localidad.
  - c. La accesibilidad de la IES para los consumidores: esto incluye tanto el servicio de transporte escolar por parte de la IES como la existencia de transporte público y vías de comunicación que permitan acceder al *campus*.
- Los consumidores: población que, potencialmente, podría acceder a una IES. Sus decisiones deben considerarse en el contexto de limitaciones estructurales que enfrenta todo mercado educativo, y que se distribuyen en términos socioespaciales de manera desigual, como las formas de capital (Bourdieu 2000). Así, la principal limitación para la elección de una IES desde la perspectiva de la GME es la cantidad de opciones disponibles, determinada, a su vez, por la ubicación socioespacial de las familias de los consumidores.

El espacio de competencia de los mercados educativos se define por la localización de las IES y de sus consumidores potenciales. Algunos planteles se sitúan en zonas donde, inevitablemente, se concentra una mayor demanda, lo que implica una mayor intensidad de competencia entre proveedores; en otros casos, se ubican en áreas con una oferta más amplia en relación con la demanda existente. Así, la intensidad de la competencia varía en función de la configuración espacial de los productores, los bienes educativos ofrecidos y los consumidores. Estas dimensiones permiten evaluar la equidad del mercado en la provisión de educación superior; por lo que la perspectiva de la GME constituye una herramienta analítica clave para examinar en detalle las desigualdades sociales en el ejercicio del derecho a la educación, tanto en el proceso de elección como en los efectos derivados de los mecanismos del mercado.

Si bien algunos estudios previos centrados en la entidad han destacado la importancia del análisis socioespacial de la oferta de educación superior (González et al., 2022; Mejía et al., 2023), estos han desatendido la dimensión temporal, indispensable para comprender de forma integral los procesos de transformación, expansión y descentralización de la educación terciaria en Oaxaca. En este sentido, la propuesta analítica de Vanderstraeten et al. (2012) subraya la relevancia de incorporar la variable temporal en los estudios comparativos sobre la distribución de la oferta educativa. Solo mediante esta perspectiva es posible analizar con mayor profundidad los procesos de configuración y reconfiguración de los mercados educativos en un territorio específico, como el caso de Oaxaca.

Esta investigación analiza los patrones de emplazamiento territorial de los campus de educación superior en las distintas regiones de la entidad, al inicio y al final del sexenio 2018-2024. El propósito es identificar los procesos de concentración, aislamiento y expansión de la oferta educativa a nivel terciario en el territorio oaxaqueño, de modo que puedan observarse los cambios y continuidades ocurridos durante dicho periodo. Examinar las variaciones regionales, transregionales e interregionales no solo permite comprender la configuración de

los distintos mercados educativos en el estado, sino que también posibilita evaluar la pertinencia socioespacial de las políticas de expansión de la educación superior implementadas. En consecuencia, este estudio contribuye a identificar las implicaciones que dichas dinámicas podrían tener en el diseño de futuras políticas públicas orientadas a garantizar un acceso más equitativo a la educación superior en Oaxaca.

## **LA OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN OAXACA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En Oaxaca son escasos los estudios que han abordado de manera sistemática la cobertura y el acceso a la educación superior. Uno de los más relevantes es el de Gil et al. (2009), quienes dedicaron un capítulo específico al caso de esta entidad, debido a su baja tasa bruta de cobertura —17.1% para el ciclo 2005-2006—. Asimismo, destacaron que, en ese periodo, solo 23 de los 570 municipios del estado contaban con instituciones de educación superior. El municipio de Oaxaca de Juárez concentraba más de la mitad de la matrícula total, y junto con Juchitán de Zaragoza y San Juan Bautista Tuxtepec, reunía aproximadamente el 70%. La mayor parte de la matrícula se localizaba en las regiones de Valles Centrales e Istmo de Tehuantepec, consideradas en ese momento las zonas con mejor conectividad, mayores niveles de desarrollo humano y creciente dinamismo económico, en particular en el sector servicios.

Años más tarde, el estudio de Székely (2013) aportó nuevos elementos para comprender la situación de la oferta y el acceso a la educación superior en la entidad. En primer lugar, confirmó que, a pesar del crecimiento en el número de IES, Oaxaca continuaba registrando una de las tasas de cobertura más bajas del país (18.1%), debido a que dicho crecimiento fue más lento en comparación con el promedio nacional. Entre las causas señaladas para explicar esta baja cobertura se encontraba no solo la escasez de espacios educativos, sino también el reducido porcentaje de estudiantes que lograban transitar por completo el sistema educativo hasta llegar al nivel superior. Para el ciclo escolar 2010-2011, mientras que a nivel nacional 43 de cada 100 estudiantes que ingresaban a la primaria accedían a la educación superior, en Oaxaca solo lo hacían 20, y de estos, menos del 60% lograban concluir una carrera universitaria (Székely, 2013).

Posteriormente, Quiroz y Ochoa (2015) identificaron que en Oaxaca existían tres subsistemas con mayor presencia: las escuelas normales públicas, con sedes en seis de las ocho regiones del estado, en particular concentradas en los Valles Centrales y la Mixteca; los institutos tecnológicos, distribuidos también en seis regiones, con mayor representación en el Istmo y la Mixteca; y las universidades públicas estatales de apoyo solidario, integradas al sistema de universidades estatales de Oaxaca, con presencia en las ocho regiones de la entidad.

Con base en la información de Quiroz y Ochoa (2015), las regiones con menor oferta de educación superior en la entidad eran la Cañada, la Sierra Sur y la Sierra Norte. Las IES en estas regiones fueron establecidas durante la década de 2000, lo cual implica que, antes de dicho periodo, no existía oferta pública en esos territorios. En 2010, estas mismas regiones concentraban el mayor porcentaje de población con altos niveles de marginación: la Cañada registraba un

81%, la Sierra Sur, un 57% y la Sierra Norte, un 47%. Estos datos sugieren una clara correlación entre altos niveles de marginación y una menor disponibilidad de oferta educativa en el nivel superior.

Por su parte, López y Reyes (2017) reportaron que, entre 2002 y 2012, se abrieron en Oaxaca 13 nuevos campus de educación superior pública y 22 de sostenimiento privado. El número de instituciones privadas creció y se concentró en las regiones más densamente pobladas del estado. La mayor parte de las IES, tanto públicas como privadas, se ubicaban en la región de los Valles Centrales, seguida por el Istmo, la Mixteca y la Costa.

En el ciclo 2017-2018, Oaxaca presentó una tasa bruta de cobertura de 19.7%, lo que representó una diferencia de 19 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional (38.4%) y una brecha aún mayor respecto a la Ciudad de México (97.5%) (Mendoza, 2018).

En un reporte más reciente, Mendoza (2022) identificó que la matrícula conjunta de técnico superior universitario y licenciatura en Oaxaca creció menos del 50% entre los ciclos escolares 2006-2007 y 2018-2019. Asimismo, al comparar la variación porcentual de la matrícula de licenciatura por entidad federativa en ese mismo periodo, Oaxaca se ubicó en el último lugar, con un crecimiento de apenas 26%. Además, la brecha en la tasa bruta de cobertura respecto al promedio nacional se amplió en forma considerable, al pasar de -7.3% al -18.3%. Esto consolidó a Oaxaca como la entidad con el peor desempeño en cobertura de educación superior a nivel nacional (Mendoza, 2022).

González et al. (2022) analizaron la distribución territorial de la oferta de educación superior en Oaxaca desde los enfoques de la justicia espacial y el derecho al acceso educativo. Sus hallazgos indican que dicha oferta no solo es desigual, sino también inequitativa e injusta a nivel estatal, regional, interregional e intrarregional. Además, concluyen que el mero incremento de planteles no modifica las tendencias históricas; para lograr un impacto real, es necesario replantear la lógica de ubicación y priorizar espacios con mayores niveles de marginación.

Finalmente, Mejía et al. (2023) identificaron una segmentación diferenciada en los mercados de educación superior en Oaxaca. Por un lado, evidenciaron una fuerte concentración en zonas metropolitanas con buena conectividad, actividad económica terciaria y bajo porcentaje de población indígena. Por otro, en las regiones rurales, con acceso limitado y economías basadas en la agricultura y ganadería de subsistencia, la oferta educativa es escasa o inexistente, lo que afecta en especial a comunidades indígenas. Los autores concluyen que la suma de bajo nivel socioeconómico, ruralidad, lejanía geográfica y origen étnico genera barreras acumulativas para el acceso educativo.

Este panorama, en conjunto con otros hallazgos, permite observar tendencias claras: el lento crecimiento de la matrícula conjunta de técnico superior universitario y licenciatura entre 2006-2007 y 2018-2019 (Mendoza, 2022); una de las tasas brutas de cobertura más reducidas del país desde el año 2000 (Bautista y Briseño, 2023), con una ligera mejora en la última década (Gil et al., 2009; Mendoza, 2018, 2022); una oferta educativa concentrada en los Valles Centrales y la Mixteca, mientras gran parte del estado carece de IES (Gil et al., 2009; Reyes y López, 2015); y

finalmente, una distribución espacial diferenciada según niveles de marginación, desarrollo socioeconómico y tipo de subsistema institucional (González et al., 2022; Mejía et al., 2023; Quiroz y Ochoa, 2015).

Partiendo de la perspectiva de la GME (Taylor, 2002), efectuamos un análisis comparativo para identificar tendencias y transformaciones en la oferta de educación superior en Oaxaca entre los ciclos escolares 2018–2019 y 2023–2024. Seleccionamos este estado debido a que, pese a contar con una de las tasas brutas de cobertura más bajas en ese nivel educativo (Mendoza, 2022), ha sido objeto de escasa investigación. Este estudio busca revelar cómo ha evolucionado la oferta estatal en términos tanto temporales como espaciales. Resulta relevante analizar si la creación o desaparición de IES ha facilitado o entorpecido el acceso en zonas caracterizadas por altos niveles de pobreza, elevada proporción de población indígena, bajos promedios de escolaridad y significativa dispersión territorial, como es el caso de Oaxaca.

## **EL MERCADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN OAXACA. CICLOS ESCOLARES 2018-2019-2023-2024**

### *Metodología*

En este apartado presentamos una comparación de la oferta general de educación superior pública y privada en Oaxaca al comienzo y al final del sexenio 2018–2024. Empleamos los marcos teóricos de la GME desarrollados por Taylor (2002, 2009) e incorporamos además la dimensión temporal propuesta por Vanderstraeten et al. (2012).

El análisis se desarrolló mediante dos enfoques complementarios. El primero examina la oferta y la matrícula a nivel estatal, mientras que el segundo se centra en su distribución en las ocho regiones de la entidad. Para ello, elaboramos tablas y mapas utilizando datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (SIC-CEE) de la SEP, los cuales incluyen información desagregada por modalidad (normal y licenciatura) y tipo de sostenimiento (público y privado). Además, incorporamos datos sobre la distribución y matrícula de las UBBJ en Oaxaca, correspondiente a octubre de 2024, los cuales no están disponibles en el citado sistema y, por ello, las obtuvimos del sitio web institucional. En el análisis de matrícula también consideramos variables demográficas y sociales como sexo, tipo de sostenimiento, pertenencia étnica y región.

En este análisis del espacio administrativo cubierto por la oferta de educación superior se incorporó la capa de zonas metropolitanas del Sistema Urbano Nacional (Conapo, 2018). Aunque en diciembre de 2024 ya se había actualizado la versión de 2020 del sistema, aún no era posible acceder a los datos vectoriales necesarios para integrarla en nuestro análisis.

Desde la perspectiva de la GME, las instituciones académicas se conciben como productores (Taylor, 2002). En los mapas que se incluyen en este artículo cada plantel está representado como un polígono cuya intensidad cromática indica el grado de concentración de la oferta (proximidad entre planteles). La función comunitaria se analiza mediante el impacto que estas instituciones tienen dentro de

cada región, mientras que la accesibilidad se representa a través de las redes de carreteras federales y estatales. Estos datos se obtuvieron de la Red Nacional de Caminos del INEGI para 2018 y 2024.

Para describir la demanda educativa, consideramos dos indicadores principales: las zonas metropolitanas —caracterizadas por bajos niveles de marginación, menor proporción de población indígena y predominio del sector servicios (González et al., 2022; Mejía et al., 2023)— y el grado de marginación municipal (Conapo, 2020) en las sedes de las UBBJ. Todo el procesado de datos geoespaciales se realizó en el SIG QGIS (versión 3.34.11).

*Los productores y consumidores en la GME de Oaxaca*

De acuerdo con los datos de la SEP, para el ciclo 2018-2019 había 128 escuelas de educación superior en Oaxaca: 67 públicas (52.34%) y 61 privadas (47.66%). Para el ciclo 2023-2024, la SEP reportó 152 escuelas: 79 públicas (51.97%) y 73 privadas (48.03%). A estas cifras deben agregarse las 23 sedes de las UBBJ, de modo que la participación en el mercado educativo de las escuelas públicas fue de 58.29% y la de las escuelas privadas, de 41.71%.

Sin tomar en cuenta las sedes de las UBBJ, la variación de las IES públicas durante el sexenio fue del 17.91%. Esto significa que el programa de las UBBJ representó un incremento del 29.11% respecto de las 79 IES públicas reportadas para el ciclo 2023-2024, y un 52.24% con respecto al total de IES públicas durante todo el sexenio. En el caso de las escuelas privadas, se presentó un decrecimiento del 19.67% en su participación en el mercado de educación superior (véase tabla 1).

Tabla 1. Número de escuelas de educación superior en Oaxaca, ciclos 2018-2019/2023-2024

| IES      | 2018-2019 | Porcentaje | 2023-2024    | Porcentaje | Variación |
|----------|-----------|------------|--------------|------------|-----------|
| Públicas | 67        | 52.3       | 79           | 45.1       | 17.91%    |
|          |           |            | 102 (+ UBBJ) | 58.3       | 52.24%    |
| Privadas | 61        | 47.7       | 73           | 41.7       | -19.67%   |
| Total    | 128       | 100.0      | 175          | 100.0      | 36.7%     |

Fuente: Elaboración a partir de los datos del SICEE (SEP, 2024a) y de las UBBJ (2024).

Los 570 municipios de Oaxaca suelen organizarse en ocho regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales. Al observar los cambios en la oferta de educación superior por región, identificamos diferencias socioespaciales significativas. Como observamos en la tabla 1, al finalizar el sexenio se registraron 47 escuelas más, lo que representa un crecimiento del 36.7%, del cual casi la mitad corresponde a la apertura de sedes de las UBBJ.

También destaca la diferencia en el comportamiento de la oferta pública y privada. Si bien al término del sexenio se contabilizaron 35 escuelas públicas más (un incremento del 52.2%) y 12 nuevas instituciones privadas, al analizar el conjunto del mercado de educación superior se observa un decrecimiento del 19.2% en la participación de las IES privadas.

Cuando examinamos con mayor detalle el comportamiento del mercado de educación superior a nivel regional, surgen patrones diferenciados (véase tabla 2).

Tabla 2. Número de escuelas de educación superior en Oaxaca, ciclos 2018-2019/2023-2024, por región

| Región           | 2018-2019 |          |       | 2023-2024 |          |       |           |      |       |           |                                  |
|------------------|-----------|----------|-------|-----------|----------|-------|-----------|------|-------|-----------|----------------------------------|
|                  | Públicas  | Privadas | Total | Públicas  | Privadas | Total | Variación | UBBJ | Total | Variación | Diferencia entre las variaciones |
| Cañada           | 1         | 1        | 2     | 1         | 0        | 1     | - 50 %    | 2    | 3     | 50 %      | 100%                             |
| Sierra Norte     | 2         | 0        | 2     | 2         | 0        | 2     | 0 %       | 1    | 3     | 50 %      | 50%                              |
| Sierra Sur       | 3         | 0        | 3     | 4         | 1        | 5     | 66.67 %   | 2    | 7     | 133.33 %  | 67%                              |
| Papaloapan       | 5         | 4        | 9     | 6         | 4        | 10    | 11.11 %   | 3    | 13    | 44.44 %   | 33%                              |
| Costa            | 8         | 7        | 15    | 10        | 8        | 18    | 20 %      | 4    | 22    | 46.67 %   | 27%                              |
| Istmo            | 9         | 11       | 20    | 12        | 12       | 24    | 20 %      | 3    | 27    | 35 %      | 15%                              |
| Mixteca          | 10        | 5        | 15    | 12        | 7        | 19    | 26.67 %   | 5    | 24    | 60 %      | 33%                              |
| Valles Centrales | 29        | 33       | 62    | 32        | 41       | 73    | 17.74 %   | 3    | 76    | 22.58 %   | 5%                               |
| Total            | 67        | 61       | 128   | 79        | 73       | 152   | 18.75 %   | 23   | 175   | 36.72 %   | 18%                              |

Fuente: Elaboración a partir de los datos del SICEE (SEP, 2024a) y de las UBBJ (2024).

Una primera tendencia que se desprende de la tabla 2 es que el crecimiento de la oferta de educación superior fue desigual entre las regiones del estado. Es posible distinguir tres grupos: regiones con crecimiento mínimo en números absolutos, con solo una escuela adicional (Cañada y Sierra Norte); regiones con un crecimiento moderado, entre cuatro y seis nuevas instituciones (Sierra Sur, Papaloapan y Costa); y regiones con una expansión más notoria, con incrementos que oscilan entre siete y catorce planteles (Istmo, Mixteca y Valles Centrales). Resulta significativo que las regiones que ya concentraban mayor oferta educativa experimentaron un crecimiento más acelerado, mientras que aquellas con menor presencia institucional registraron apenas cambios. Así, aunque el crecimiento estatal fue del 36.7%, las regiones de la Cañada y Sierra Norte prácticamente no se beneficiaron de este incremento.

Al examinar de manera específica el crecimiento asociado a las UBBJ, observamos que las desigualdades regionales persisten. La región de la Sierra Norte sumó un solo plantel a su oferta existente; tanto la Cañada como la Sierra Sur añadieron dos nuevas sedes. En contraste, las regiones de Papaloapan, Istmo y Valles Centrales incrementaron su oferta en tres planteles cada una, mientras que la Costa y la Mixteca sumaron cuatro y cinco sedes, en ese orden.

Por otra parte, la distribución del crecimiento entre las instituciones públicas y privadas revela disparidades aún más acentuadas. Mientras que el sector público experimentó un crecimiento en todas las regiones, con un rango que va de una nueva escuela (Sierra Norte) hasta siete (Mixteca), el privado muestra un comportamiento más errático y limitado. En algunas regiones, como la Sierra Norte, no hubo incorporación de nuevos planteles privados; en la Cañada, incluso desapareció la única institución privada registrada. La Sierra Sur apenas sumó una escuela. Otras regiones, como Papaloapan, mantuvieron su número de planteles privados sin cambios, mientras que en la Costa, Istmo y Mixteca los incrementos fueron modestos, con uno

o dos planteles nuevos. Solo la región de Valles Centrales reportó una expansión significativa del sector privado, al sumar nueve nuevas instituciones, lo que evidencia un patrón de concentración que refuerza su condición de centro educativo.

Estas cifras permiten delinear con mayor precisión las tendencias y contrastes en el crecimiento del mercado educativo durante el sexenio 2018-2024. Si bien se confirma el carácter territorialmente diferenciado de la expansión, también resulta evidente que la distribución de la oferta privada es aún más desigual que la pública. Para representar en forma gráfica estas dinámicas y facilitar una mejor comprensión del panorama que ofrece la GME en Oaxaca, elaboramos dos mapas: uno correspondiente al ciclo escolar 2018-2019 y otro al ciclo 2023-2024, los cuales permiten visualizar la concentración o ausencia de oferta educativa en las distintas regiones del estado.

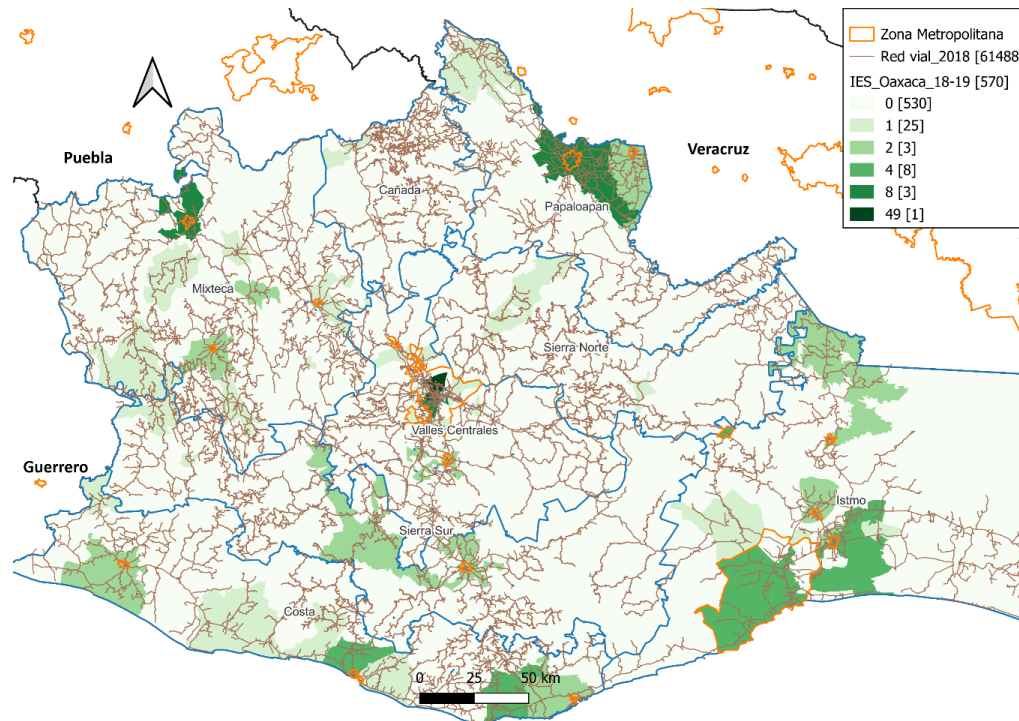
## **EL ESPACIO Y LA ACCESIBILIDAD EN EL GME DE OAXACA**

El mapa 1 muestra la oferta de educación superior en Oaxaca durante el ciclo escolar 2018-2019, e incluye cinco capas de información: en líneas negras se delimitan las entidades federativas; los polígonos trazados en azul representan las ocho regiones administrativas del estado; los contornos en color naranja indican las zonas metropolitanas; las líneas en ocre señalan la red de carreteras federales y estatales; finalmente, los polígonos en tonalidades verdes representan la concentración de planteles: a mayor intensidad del color, mayor es la concentración de instituciones, y viceversa.

Un primer elemento que apreciamos en este mapa, y que no es evidente en los cuadros estadísticos, es que, para el ciclo 2018-2019, un total de 430 municipios de Oaxaca no contaban con ningún plantel de educación superior, lo que equivale al 92.9% del total. Un segundo aspecto relevante es que en 25 de los municipios que sí disponían de oferta, esta se limitaba a una sola institución. Solo 14 municipios contaban con entre dos y ocho planteles, y únicamente la capital del estado concentraba una oferta amplia, con 49 escuelas.

Asimismo, el mismo mapa permite identificar con claridad los polos de concentración de la oferta educativa, representados en tonos verdes más intensos. Estos se localizan, principalmente, en la capital del estado; al norte, en las regiones de Papaloapan y la Mixteca; y al sur, en el Istmo de Tehuantepec. En contraste, destacan extensas áreas con baja o nula presencia institucional, también denominadas desiertos educativos (Hillman, 2019), que abarcan las regiones de la Cañada, Sierra Norte y Sierra Sur.

Mapa 1. Oferta de educación superior en Oaxaca, ciclo 2018-2019



Fuente: Elaboración con base en datos del SICEE (SEP, 2024a), Sistema Urbano Nacional (Conapo, 2018), INEGI (2024) y UBBJ (2024).

Siguiendo con el mapa 1, observamos que el espacio institucional de la oferta de educación superior se localiza principalmente dentro o en los alrededores de las zonas metropolitanas, donde también se concentra la infraestructura carretera. En contraste, fuera de estas zonas, conforme aumenta la distancia respecto a los polos de concentración, tanto la oferta educativa como las vías de acceso se reducen y dispersan. Esta tendencia se replica al interior de las ocho regiones del estado.

La concentración de la oferta educativa también ofrece indicios sobre la distancia entre instituciones y el nivel de competencia por la demanda estudiantil. En sentido estricto, solo pueden considerarse como verdaderos mercados educativos cinco de las ocho regiones, ya que en las regiones de la Cañada, la Sierra Sur y la Sierra Norte la oferta se reduce a apenas dos o tres planteles. En estas regiones, la distancia entre escuelas es considerable, lo cual sugiere que, desde una perspectiva institucional, su radio de captación debería ser amplio.

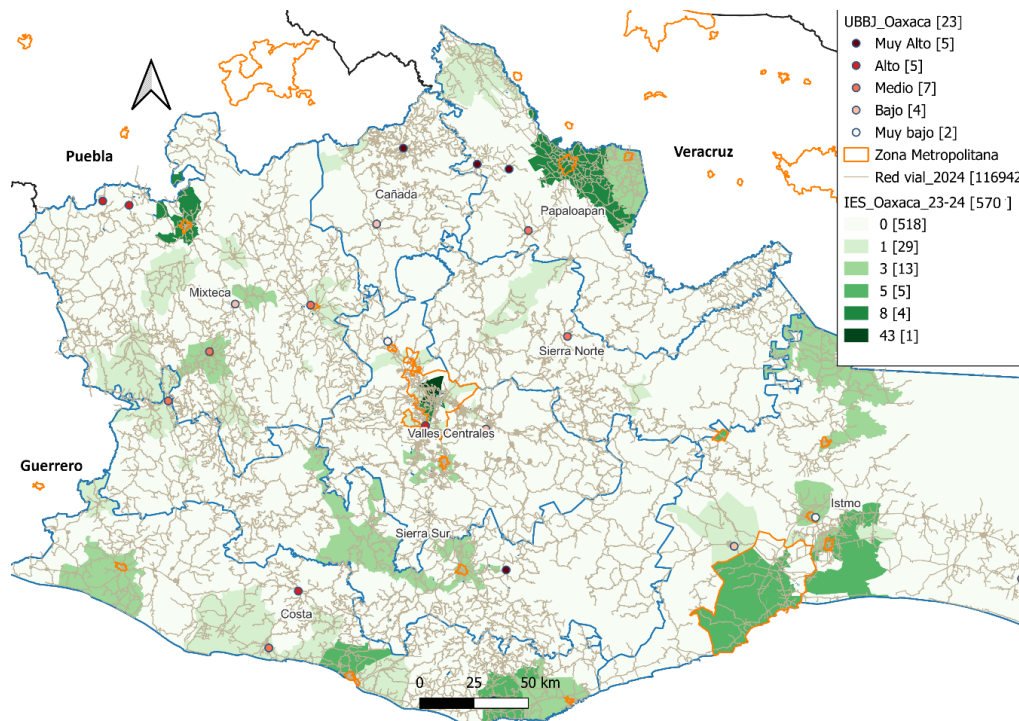
Para identificar los cambios en la configuración de los mercados de educación superior al cierre del sexenio 2018-2024, elaboramos el mapa 2. Este se construyó con las mismas capas de información del mapa 1, pero incorporando los datos del ciclo escolar 2023-2024 y la red de carreteras actualizada a 2024. Además, integramos una nueva capa de puntos que indica la ubicación de las sedes de las UBBJ y el grado de marginación de los municipios en que se encuentran.

En el mapa 2 advertimos cambios notables en los mercados educativos de la entidad. El número de municipios sin oferta de educación superior se redujo a 518 en 2023-2024, lo que representa el 88.2%. Se instalaron 15 sedes de las UBBJ en zonas sin oferta previa, y el número de municipios con una escuela aumentó de 25 a 29.

Además, 22 municipios ya contaron con entre tres y ocho instituciones. En contraste, en la capital del estado disminuyó la oferta: pasó de 49 a 43 escuelas.

A pesar de estos ajustes y la descentralización de la oferta, los polos de concentración y los desiertos educativos se mantuvieron casi inalterados. Sin embargo, las UBBJ provocaron al menos dos efectos concretos: primero, abrieron sedes en 15 municipios que carecían de oferta; segundo, al interior de las regiones, contribuyeron a una desconcentración: 17 de las 23 sedes se ubicaron fuera o lejos de zonas metropolitanas.

Mapa 2. Oferta de educación superior en Oaxaca, ciclo 2023-2024



Fuente: Elaboración con base en datos del SICEE (SEP, 2024a), Sistema Urbano Nacional (Conapo, 2018), INEGI (2024) y UBBJ (2024).

La desconcentración generada por las sedes de las UBBJ ha acercado e incrementado la oferta de educación superior para consumidores potenciales que residen fuera de las zonas metropolitanas, en particular en municipios con altos grados de marginación, elevado porcentaje de población indígena y economías locales centradas en actividades primarias de autoconsumo (Mejía et al., 2023; González et al., 2022). El mapa 2 muestra que 10 de las 23 sedes de las UBBJ se localizan en municipios con grado de marginación alto o muy alto, lo que implica llevar la oferta educativa a algunos de los territorios más pobres del estado, donde antes no existía ninguna institución o solo había un plantel.

Es relevante destacar dos aspectos vinculados con la red vial. En primer lugar, las sedes de las UBBJ están situadas sobre o cerca de carreteras, lo que sugiere una instalación estratégica que no solo cubre zonas sin oferta educativa previa, sino que también garantiza accesibilidad territorial. En segundo lugar, observamos un notable incremento en la infraestructura carretera: mientras que en 2018 Oaxaca contaba con 61,488 kilómetros de vías, para el final del sexenio 2023-2024 esta cifra

ascendió a 116,942 kilómetros, lo que representa un crecimiento del 190 %. Este aumento en las vías de comunicación tiene efectos directos sobre la GME, al facilitar el acceso tanto a servicios como a mercancías, incluida la educación superior.

*Los consumidores: la matrícula de educación superior en Oaxaca. Ciclos escolares 2018-2019 y 2023-2024*

Para el ciclo escolar 2018–2019, la matrícula escolarizada en Oaxaca ascendió a 71,697 estudiantes, de los cuales el 77.8% asistió a una IES pública. Para el ciclo 2023–2024, los datos del SICEE reportan una matrícula de 72,324 alumnos, con el 79.4% matriculado en una IES pública. Excluyendo la matrícula de las sedes de la UBBJ, el incremento de la matrícula durante el sexenio fue de solo 0.87% (véase tabla 3).

Tabla 3. Matrícula de educación superior en Oaxaca, ciclos 2018-2019 y 2023-2024, por sexo

| Sector  | 2018-2019 |         |        | 2023-2024 |         |        | Variación (%) |         |       |
|---------|-----------|---------|--------|-----------|---------|--------|---------------|---------|-------|
|         | Hombres   | Mujeres | Total  | Hombres   | Mujeres | Total  | Hombres       | Mujeres | Total |
| Público | 27,514    | 28,259  | 55,773 | 26,818    | 30,649  | 57,467 | -2.52         | 8.48    | 3.03  |
| Privado | 6,434     | 9,490   | 15,924 | 5,618     | 9,239   | 14,857 | -12.68        | -2.64   | -6.7  |
| Total   | 33,948    | 37,749  | 71,697 | 32,436    | 39,888  | 72,324 | -4.45         | 5.66    | 0.87  |

Fuente: Elaboración con base en datos del SICEE (SEP, 2024a).

La tabla 3 presenta únicamente la información reportada por la SEP, sin incluir la matrícula de las UBBJ (4,100 alumnos), debido a que sus registros no desagregan los datos por sexo. A pesar de esta limitación, identificamos algunas tendencias relevantes. La primera es el aumento proporcional de mujeres en la matrícula total: en el ciclo 2018–2019 representaban el 52.6% del alumnado, y para el ciclo 2023–2024 alcanzaron el 55.1%. Esta tendencia también se reproduce en el sector público, en el cual las mujeres pasaron del 50.7% al 53.3%.

El cambio más notable se encuentra en el sector privado, que sufrió una disminución tanto en términos absolutos (–1 067 estudiantes) como en su participación relativa dentro del mercado educativo (una caída del –6.7%). Al analizar la matrícula privada por sexo, observamos una disminución más pronunciada en la población masculina (–12.68%) en comparación con la femenina (–2.64%). Esta diferencia sugiere que las mujeres han mantenido una mayor estabilidad en su participación en instituciones privadas, mientras que los hombres han abandonado este tipo de escuelas en mayor proporción.

Si incorporamos los 4,100 estudiantes de las UBBJ a la matrícula total, el crecimiento real durante el sexenio alcanza un 6.59% (véase tabla 4). Este dato permite matizar la aparente estabilidad que sugiere la matrícula oficial reportada por la SEP.

Finalmente, cuando el análisis pasa de la escala estatal a la regional, emergen diferencias más específicas en cuanto a la distribución territorial y la dinámica del acceso a la educación superior.

Tabla 4. Matrícula de educación superior en Oaxaca, ciclos 2018-2019 y 2023-2024, por región

| Región           | 2018-2019 | %      | SEP<br>(2023-2024) | %      | UBBJ<br>(2024) | %      | Total<br>(2024) | Variación<br>2023-2024 | Variación<br>2023-2024 | Variación<br>18-19/<br>23-24 |
|------------------|-----------|--------|--------------------|--------|----------------|--------|-----------------|------------------------|------------------------|------------------------------|
|                  |           |        |                    |        |                |        |                 | Sin UBBJ               | SEP/UBBJ               | Total                        |
| Sierra Norte     | 306       | 0.43   | 407                | 0.56   | 136            | 3.32   | 543             | 33 %                   | 25.05%                 | 77.45 %                      |
| Cañada           | 415       | 0.58   | 282                | 0.39   | 374            | 9.12   | 656             | -32.04 %               | 57.01%                 | 58.07 %                      |
| Sierra Sur       | 2,519     | 3.51   | 3,030              | 4.19   | 213            | 5.20   | 3,243           | 20.28 %                | 6.57%                  | 28.74 %                      |
| Costa            | 5,692     | 7.94   | 4,672              | 6.46   | 638            | 15.56  | 5,310           | -17.91 %               | 12.02%                 | -6.71 %                      |
| Papaloapan       | 5,277     | 7.36   | 6,064              | 8.38   | 552            | 13.46  | 6,616           | 14.91 %                | 8.34%                  | 25.37 %                      |
| Mixteca          | 7,005     | 9.77   | 6,713              | 9.28   | 841            | 20.51  | 7,554           | -4.16 %                | 11.13%                 | 7.83 %                       |
| Istmo            | 9,569     | 13.35  | 11,490             | 15.89  | 726            | 17.71  | 12,216          | 20.07 %                | 5.94%                  | 27.66 %                      |
| Valles Centrales | 40,914    | 57.07  | 39,666             | 54.84  | 620            | 15.12  | 40,286          | -3.05 %                | 1.54%                  | -1.53 %                      |
| Total            | 71,697    | 100.00 | 72,324             | 100.00 | 4,100          | 100.00 | 76,424          | 0.87 %                 | 5.36%                  | 6.59 %                       |

Fuente: Elaboración a partir de los datos del SICEE (SEP, 2024a) y de las UBBJ (2024).

Una tendencia general evidente en la tabla 4 es que, sin considerar la matrícula aportada por las UBBJ, en cuatro regiones del estado (Cañada, Costa, Mixteca y Valles Centrales) la matrícula escolarizada presentó una disminución. Incluso al incorporar los 4,100 estudiantes inscritos en las UBBJ, se mantiene una reducción en el número de alumnos en la región de la Costa (-382) y en los Valles Centrales (-628).

Este fenómeno resulta relevante si se contrasta con el crecimiento en la oferta educativa. En la Costa, el número de escuelas de educación superior pasó de 15 a 24, mientras que en los Valles Centrales aumentó de 62 a 76. Es decir, a pesar del incremento en el número de instituciones, la matrícula disminuyó, lo que sugiere un posible problema de demanda, saturación del mercado o desajuste entre la oferta educativa y las necesidades del estudiantado.

En contraste, en el resto de las regiones la matrícula se incrementó, con variaciones que van desde los 237 nuevos estudiantes en la Sierra Norte hasta los 2,647 en el Istmo. Este crecimiento podría estar vinculado con una mayor pertinencia de la oferta, una mejor accesibilidad, o una menor saturación previa en comparación con las regiones donde la matrícula decreció.

En cuanto a la educación privada, el análisis revela una participación estancada y cada vez menos significativa dentro del sistema de educación superior en Oaxaca. No obstante que la matrícula total apenas creció 0.87 % durante el sexenio 2018-2024, el porcentaje de estudiantes inscritos en instituciones públicas aumentó del 77.8 % al 79.4 %, lo que implicó una disminución proporcional en el sector privado, que pasó de representar el 22.2% al 20.6%.

Este descenso, aunque leve, refleja la incapacidad del sector privado para crecer o ampliar su cobertura, sobre todo en un contexto donde la expansión territorial de la oferta pública —impulsada por las UBBJ y la mejora de la infraestructura vial— logró llegar a municipios históricamente excluidos del acceso a la educación superior. En tanto el sector público aumentó su presencia en regiones marginadas, el privado mantuvo su concentración en zonas metropolitanas, sin lograr consolidarse en nuevos mercados educativos. Esta situación evidencia la necesidad urgente de que

las IES privadas replanteen su modelo institucional, su accesibilidad territorial y su pertinencia académica, si desean conservar relevancia y contribuir con un impacto público significativo en contextos de alta vulnerabilidad social.

## CONCLUSIONES

A pesar de las dificultades derivadas de la pandemia de covid-19, la oferta de educación superior en Oaxaca aumentó notablemente durante el sexenio 2018-2024: en el ciclo 2006-2007 había 49 instituciones, y en 2023-2024 ya eran 175, es decir, un aumento del 250%. La distribución territorial también cambió: mientras que en 2005-2006 solo 23 de los 570 municipios contaban con al menos una institución, para 2023-2024 esa cifra se elevó a 67 (incluyendo las sedes de las UBBJ), lo que representa un incremento del 191.3%. Durante 2018-2024, la oferta estatal creció un 36.7%, de los cuales las UBBJ aportaron un 17.9%. No obstante, este crecimiento fue desigual: las zonas metropolitanas concentraron la mayor parte de la expansión.

La desconcentración territorial se acentuó: municipios sin oferta bajaron de 530 a 503, mientras que surgieron 15 sedes de UBBJ en desiertos educativos, lo que supuso un incremento del 67.5 % en accesibilidad territorial. Además, 17 de las 23 sedes están ubicadas fuera de polos metropolitanos.

Este análisis muestra que durante el sexenio 2018-2024 se registraron tanto cambios como continuidades en los mercados de educación superior en Oaxaca. Los principales cambios se relacionan con el incremento del número de instituciones y su establecimiento en localidades previamente desprovistas de oferta educativa, alejadas de los polos tradicionales. No obstante, persisten tendencias históricas, como la concentración de la oferta en la capital del estado, en la región de Valles Centrales y en las zonas metropolitanas. En este sentido, a pesar del crecimiento y la desconcentración observados, no se consolidaron nuevos mercados de educación superior durante el periodo referido.

En regiones con alta concentración de oferta educativa —como Valles Centrales—, la incorporación de una nueva institución no genera transformaciones significativas en la estructura del mercado educativo. En contraste, en regiones con baja presencia institucional, como la Cañada, la apertura de un solo plantel representa un cambio relevante. En contextos de alta concentración, el radio de captación de las instituciones es reducido por la competencia cercana entre planteles; en cambio, en zonas con escasa o nula oferta, las instituciones pueden captar estudiantes de un territorio mucho más amplio.

Durante el sexenio 2018-2024, el crecimiento de la matrícula de educación superior en Oaxaca fue del 6.5%; esto, si sumamos los datos reportados por el SICEE (SEP, 2024a) y las UBBJ (2024). Sin considerar a las UBBJ, el incremento fue apenas del 0.87%. Si bien la matrícula aumentó a nivel estatal, esta tendencia no fue homogénea en las regiones: en dos de ellas, Valles Centrales (-1.53%) y la Costa (-6.71%), la matrícula se redujo, a pesar del aumento de la oferta y de la instalación de nuevas sedes de las UBBJ.

En cuanto a la tasa de cobertura en modalidad escolarizada, se registró un leve retroceso: pasó del 20% en el ciclo 2018-2019 (SEP, 2019) al 19.7% en 2023-2024 (SEP, 2024b). En términos históricos, la brecha de la tasa bruta de cobertura que Oaxaca ha mantenido respecto a la media nacional en el nivel superior fluctuó del

-5.5% en el ciclo 2000-2001 al -19.8 % en el ciclo 2020-2021 (Álvarez, 2024). Esta última cifra evidencia que el ritmo de crecimiento de dicha tasa en la entidad es insuficiente y contribuye a un creciente rezago respecto al promedio nacional.

Durante el sexenio 2018-2024 aumentó la oferta de educación superior (pública y privada) en Oaxaca: se instalaron 23 sedes de las UBBJ —diez de ellas en municipios con alto o muy alto grado de marginación— y la red de carreteras federales y estatales creció cerca de un 200%. Estos cambios, junto con el otorgamiento de una beca mensual de 2,800 pesos a los estudiantes de las UBBJ, no solo representan una transformación en la GME, sino también en la llamada “geografía de las oportunidades”. Esto implica una modificación estructural de los atributos sociales, económicos, ambientales y culturales de los territorios, que afecta las oportunidades de vida de sus habitantes más allá de sus características individuales (Brain y Prieto, 2021).

No obstante, este panorama revela una paradoja, o al menos una contradicción: a pesar de que la pandemia por covid-19 no detuvo la expansión ni la desconcentración de la oferta educativa en Oaxaca, y de que se realizaron inversiones públicas significativas para mejorar la infraestructura y las condiciones de ingreso a la educación terciaria, la matrícula total apenas creció. Incluso, en algunas regiones, como Valles Centrales y la Costa, disminuyó. Asimismo, la cobertura escolarizada decreció a lo largo del sexenio.

En lo que respecta a las IES privadas, a nivel nacional pasaron de 2,862 a 3,059 entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2023-2024, y mantuvieron una participación estable en la matrícula (del 28.33% al 28.22%). En cambio, en Oaxaca, aunque el número de IES privadas creció —pasando de 61 a 73—, su matrícula disminuyó, del 22.20% al 20.55% del total estatal. Este descenso fue más pronunciado entre la población masculina. Lo anterior sugiere una dinámica diferenciada en el sector privado local, en el cual el incremento institucional no ha estado acompañado de un aumento proporcional en la demanda.

En general, este análisis muestra, en primer lugar, que, durante el periodo 2018-2024, hubo avances importantes en cuanto al aumento y la desconcentración de la oferta de educación superior en Oaxaca: se incrementó el número de escuelas y se instalaron planteles en algunos de los municipios más pobres de la entidad. En segundo lugar, los hallazgos indican que estos avances, aunque significativos, no fueron suficientes para revertir las tendencias históricas en materia de matrícula y tasa de cobertura.

Si comparamos a Oaxaca con un paciente que padece una enfermedad crónica, podemos inferir, a partir de la revisión de la literatura, que no solo el gobierno federal del sexenio 2018-2024, sino también al menos las tres administraciones anteriores, conocían los síntomas: crecimiento lento de la matrícula y baja cobertura de la educación superior. Sin embargo, tal vez no contaban con un diagnóstico preciso. Frente a un problema estructural de estancamiento en el acceso educativo, una solución aparentemente lógica es aumentar y desconcentrar la oferta. No obstante, la evidencia del caso oaxaqueño sugiere que esta estrategia, por sí sola, puede no ser la “medicina” más adecuada, o que quizá deba complementarse con otros “tratamientos”.

Hace más de una década se planteó la necesidad de intervenir en los niveles educativo básico y medio superior para mejorar la tasa de cobertura en la educación superior en Oaxaca (Székely, 2013). Algunos estudios posteriores (Mendoza, 2018; Acosta, 2024) han señalado que el verdadero “cuello de botella” del sistema

educativo mexicano se encuentra en la educación media superior (EMS), y que para incrementar las tasas de cobertura en la educación superior primero deben resolverse tres problemas críticos en la EMS: las bajas tasas de cobertura, la insuficiente eficiencia terminal y el elevado abandono escolar.

En el ciclo escolar 2022-2023, la tasa de cobertura total en EMS en Oaxaca fue del 64.1%, la eficiencia terminal alcanzó el 72% y la tasa de abandono fue del 9.2% (SEP, 2024b). Estas cifras muestran que en el estado solo seis de cada diez jóvenes en edad de cursar EMS (15-18 años) acceden a este nivel; de esos seis, entre uno y dos abandonan sus estudios, y apenas cinco logran terminar el bachillerato en el tiempo previsto.

Continuando con la analogía, también podría presentarse el caso de que el “tratamiento” no curó al paciente, pero le permitió continuar con sus actividades: sin la instalación de las 23 sedes de las UBBJ es muy probable que tanto la tasa de cobertura de la modalidad escolarizada como la matrícula total del estado hubieran presentado peores números al final del sexenio. En el caso de Oaxaca es evidente que, si bien ha habido un incremento general de la matrícula durante el sexenio 2018-2024, este ha presentado un desarrollo diferenciado e inequitativo que no ha contrarrestado las diferencias interregionales en la entidad, a pesar del incremento en la matrícula y el aumento de la oferta de educación superior.

Este estudio también permite evaluar el uso de los recursos asignados al programa de las UBBJ, ya que los datos no reflejan un impacto significativo en el desarrollo de las regiones donde se ubican dichas sedes, en comparación con el desempeño de otras IES en Oaxaca. Una excepción destacable es la región de la Cañada, donde la oferta educativa de las UBBJ supera en 1.3 veces a la de otros subsistemas. En contraste, en la región de los Valles Centrales, la oferta de instituciones distintas a las UBBJ es 64 veces mayor, sin importar el tipo de financiamiento. Cabe señalar, además, que el primer plantel de las UBBJ en la región de la Cañada era originalmente una IES de carácter privado (González et al., 2022).

Desde la perspectiva de la GME, los datos sugieren que los recursos del programa UBBJ habrían tenido un impacto más efectivo si se hubieran orientado a la conformación de un nuevo mercado de educación superior en regiones con menor cobertura, como la propia Cañada, potenciando su equilibrio frente a otras zonas más consolidadas. Algo similar pudo haberse implementado en las regiones de la Sierra Sur y la Sierra Norte, que en términos estrictos no cuentan con mercados educativos consolidados, por lo que es más adecuado caracterizarlas como auténticos desiertos educativos.

La contención, disminución y erradicación de la concentración, desigualdad e injusticia en la provisión del servicio de educación superior, a través de su expansión y desconcentración territorial, constituye un fenómeno complejo frente al cual no basta con la simple edificación de planteles, por numerosos que sean, ni con el otorgamiento indiscriminado de becas, por más democrático que sea su acceso. Si no se cuenta con una comprensión profunda de la estructura de la inequidad, de la lógica de su reproducción, de su distribución geográfica y, en consecuencia, de los factores necesarios para la conformación de nuevos mercados educativos viables y sostenibles, existe el riesgo de que las desigualdades no solo persistan, sino que se reproduzcan con mayor velocidad y se extiendan territorialmente a escalas cada vez más imperceptibles.

Otro de los hallazgos de este estudio es el comportamiento de la educación privada, cuya participación proporcional disminuyó en forma ligera durante el periodo analizado, pese a que el número de IES privadas aumentó. Este estancamiento, en un entorno donde la matrícula total apenas creció 0.87 %, contrasta con la expansión del sector público, en particular por la instalación de las UBBJ, que consolidaron la cobertura en regiones con alta marginación. La educación privada, en cambio, no logró expandirse hacia estos nuevos espacios y mantuvo su presencia principalmente en zonas metropolitanas, lo que evidencia su limitada capacidad de incidir en el acceso educativo de las poblaciones más vulnerables.

Estas dinámicas abren una discusión sobre el impacto público potencial de la educación privada en Oaxaca. Si bien su presencia puede ser significativa en términos de diversificación de la oferta y generación de opciones educativas, su efecto en la equidad territorial y social sigue siendo reducido. Para que este sector tenga un impacto público más tangible, sería necesario repensar su rol, no solo en términos de expansión geográfica, sino también de inclusión social, pertinencia académica y colaboración con políticas públicas orientadas a la justicia educativa. Sin este ajuste estratégico, la educación privada corre el riesgo de consolidarse como un actor relevante solo en mercados educativos ya saturados y de alta competencia, sin contribuir a cerrar las brechas estructurales que caracterizan al sistema de educación superior en Oaxaca.

Este trabajo ha permitido observar la configuración de la oferta de educación superior en Oaxaca durante los últimos seis años, en un contexto marcado por la pandemia de covid-19. Sin embargo, más allá de esta “radiografía” general del estado, es indispensable ampliar la mirada mediante nuevas investigaciones que contrasten y complementen estos hallazgos desde distintas perspectivas. Se requieren estudios con enfoques multiescalares que permitan identificar patrones persistentes, desigualdades estructurales y los efectos diferenciados de las políticas educativas. Asimismo, es clave recuperar las experiencias de los actores involucrados —estudiantado, profesorado, personal administrativo y comunidades locales— para comprender con mayor profundidad las implicaciones reales de la expansión de la educación superior en contextos de alta vulnerabilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2024). Un futuro posible: regulación, gobernanza y autonomía. En E. Cabrero Mendoza y C. I. Moreno. *El futuro de la política de educación superior en México. Los rezagos y las oportunidades* (pp. 39-62). Universidad de Guadalajara. [https://iippg.cucea.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/El%20futuro%20de%20la%20poli%CC%81tica%20de%20educacio%CC%81n%20superior\\_con%20semblanza.pdf](https://iippg.cucea.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/El%20futuro%20de%20la%20poli%CC%81tica%20de%20educacio%CC%81n%20superior_con%20semblanza.pdf)
- Acosta, A. (2020). La educación superior en la era de la 4T. En R. Becerra y J. Woldenberg (coords.). *Balance temprano. Desde la izquierda democrática* (pp. 01-24). Grano de Sal.
- Álvarez, G. (2024). Informe nacional México. En J. J. Brunner. *Educación superior en Iberoamérica. Informes nacionales* (pp. 141-264). Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2024/10/Educacion-Superior-en-Iberoamerica-2024-Informe-Mexico.pdf?datetime=1729642244>

- Argüello, F., Segura, G. y Vilchis, I. (2021). La Nueva Ley General de Educación Superior de 2021 en el contexto de la 4T. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 33, núm. 81, pp. 29-44. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1103>
- Bautista, E. y Briseño, M. L. (2023). La desigualdad en la educación superior ante la crisis pandémica: una perspectiva desde Oaxaca. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 35, núm. 85, pp. 179-196. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1185>
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Desclée de Brouwer.
- Brain, I. y Prieto, J. (2021). Understanding changes in the geography of opportunity over time: The case of Santiago, Chile. *Cities*, vol. 114, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2021.103186>
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2020). *Índices de marginación por municipio 2020*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2018). *Sistema Urbano Nacional 2018*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/sistema-urbano-nacional-2018>
- Didou, S. (1997). Descentralización y urbanización del sistema de educación superior: un estado del arte y algunos hechos concretos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 31-44.
- Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (2023). Convenio de creación de la Afrouniversidad Politécnica Intercultural. [https://dgu-typ.sep.gob.mx/Transparencia/U006/2023/Nueva\\_Creacion/Conv\\_Creacion\\_AfroPoliInter.pdf](https://dgu-typ.sep.gob.mx/Transparencia/U006/2023/Nueva_Creacion/Conv_Creacion_AfroPoliInter.pdf)
- Gil, M., Mendoza, J., Rodríguez, R. y Pérez, M. J. (2009). Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas. ANUIES. [https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L30\\_cobertura/Cobertura.pdf](https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L30_cobertura/Cobertura.pdf)
- Gobierno de México (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0)
- González, J. L., Mejía, G. y Pérez, T. A. (2022). Justicia espacial y derecho a la educación superior en Oaxaca: hacia una propuesta analítica de la oferta educativa. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, vol. 35, núm. 100, pp. 179-196. <https://www.doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/arguAmReGnUtoMs/E2N02T201S003-058>
- Hillman, N. (2019). *Place matters: A closer look at education deserts. Third way: USA*. <https://www.thirdway.org/report/place-matters-a-closer-look-at-education-deserts>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024). Red Nacional de Caminos. <https://www.inegi.org.mx/programas/rnc/#descargas>
- Lloyd, M. (2024). Universidades interculturales y las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. En G. Cruz y A. Gallardo (coords.). *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa* (pp. 272-281). <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-en-el-sexenio-2018-2024>
- López, N. y Reyes, O. J. (2017). El acceso a la educación superior: el caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero. *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.18>

- Maldonado, A. (2024). Detener la negligencia: ¿qué hacer con las “Universidades para el Bienestar Benito Juárez García”? En E. Cabrero y C. Moreno (comps.). *El futuro de la política de educación superior en México. Los rezagos y las oportunidades* (pp. 197-221). [https://iippg.cucea.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/El%20futuro%20de%20la%20poli%CC%81tica%20de%20educacio%CC%81n%20superior\\_con%20semblanza.pdf](https://iippg.cucea.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/El%20futuro%20de%20la%20poli%CC%81tica%20de%20educacio%CC%81n%20superior_con%20semblanza.pdf)
- Márquez, A. y Alcántara, A. (2019). Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016. *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 266-286. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14873>
- Mejía, G., González, J. L. y Pérez, T. A. (2023). Equidad y geografía de las oportunidades en México: la distribución territorial de los mercados de educación superior en Oaxaca. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, núm. 78, pp. 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7269>
- Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos*, vol. 11, número especial, pp. 11-52. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-e-situacion-y-retos-de-la-cobertura-del-sistema-educativo-nacional.pdf>
- Miller, D. (2021). El Programa de Becas para el Bienestar Benito Juárez. En G. Guevara (coord.). *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración* (pp. 215-246). Grijalbo.
- Quiroz, M. E. y Ochoa, M. J. (2015). *Equidad y condiciones estructurales del sistema de educación superior de Oaxaca*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, 16-20 noviembre. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0703.pdf>
- Reyes, O. J. y López, N. (2015). Problemas y desafíos en la educación superior: el caso de los estudiantes indígenas de la región costa del estado de Oaxaca. *Temas de Ciencia y Tecnología*, vol. 19, núm. 56, pp. 39-48. [http://www.utm.mx/edi\\_anteriores/temas56/T56\\_1E5\\_Desafios.pdf](http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas56/T56_1E5_Desafios.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024a). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2023\\_2024\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano\\_plazo/pse\\_2020\\_2024.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)
- Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (2023). Estadísticas. Banco Mundial. <https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/en/estadisticas/sedlac/estadisticas/#149165425791-920f2d43-f84a>

- Székely, M. (2013). *Educación superior y desarrollo en Oaxaca*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/228541468049140878/pdf/753270WP0P130800mundial0web0SPANISH.pdf>
- Taylor, C. (2009). Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 651-669.
- Taylor, C. (2002). *Geography of the 'new' education market. Secondary school choice in England and Wales*. Routledge.
- Universidades del Bienestar Benito Juárez García (UBBJ) (2024). Sedes. <https://ubbj.gob.mx/Sedes>
- Vanderstraeten, R., Louckx, K. y Van der Gucht, F. (2012). Education and geographical differences. The geographical distribution of high- and low-skilled human capital in Belgium, 1961-2001. *Journal of Belgian History*, vol. 42, núm. 4, pp. 50-73. <https://www.journalbelgianhistory.be/en/journal/belgisch-tijdschrift-voor-nieuwste-geschiedenis-xlii20124/education-geographical-differences>

# Calidad en la educación superior católica en México: un estudio de caso

## *Quality in Catholic higher education in México: A case study*

ALEJANDRO URIBE LÓPEZ\*

El objetivo de este artículo es describir el significado y sentido que los actores de una universidad privada católica de la zona metropolitana de Guadalajara en México han construido sobre la idea de calidad educativa. Para ello, se efectuó un estudio cualitativo que duró tres años y empleó un enfoque de estudio de caso. La metodología incluyó entrevistas semiestructuradas con actores clave y un grupo focal con participantes internos de la institución. Esta aproximación permitió captar la riqueza interpretativa y la pluralidad de perspectivas en torno al concepto de calidad educativa. Los resultados muestran que, en esta universidad católica, este concepto es dinámico y multifacético, al integrar tanto visiones economicistas como humanistas. Se evidencia que la interpretación práctica de la calidad por parte de los actores institucionales suele trascender los ideales filosóficos establecidos formalmente, y se manifiesta en la adaptación de políticas y prácticas para responder a las demandas del mercado laboral y a la misión social de la universidad de manera simultánea. En conclusión, el estudio contribuye a una comprensión más profunda de cómo las universidades católicas negocian, resignifican y redefinen el concepto de calidad educativa en un contexto de creciente competencia de la educación superior.

### **Palabras clave:**

calidad en educación superior católica, gestión universitaria privada, percepciones de calidad educativa, universidades católicas mexicanas, integración economía-humanismo en educación

**Recibido:** 8 de enero de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 16 de julio de 2025 |

**Publicado:** 22 de julio de 2025

**Cómo citar:** Uribe López, A. (2025). Calidad en la educación superior católica en México: un estudio de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1723. <https://doi.org/10.31391/WIGF8957>

*The main objective of this article is to describe the meaning and significance that the actors of a private Catholic university in the Metropolitan Area of Guadalajara, Mexico, have constructed regarding the concept of educational quality. To achieve this, a three-year qualitative study was conducted using a case study approach. The methodology included semi-structured interviews with key stakeholders and a focus group with internal participants from the institution. This approach made it possible to capture the interpretive richness and the plurality of perspectives surrounding the concept of educational quality. The findings reveal that, in this Catholic university, the notion of quality is dynamic and multifaceted, encompassing both economic and humanistic perspectives. It is evident that the practical interpretation of quality by institutional actors often goes beyond the formally established philosophical ideals, resulting in the adaptation of policies and practices to simultaneously meet labor market demands and fulfill the university's social mission. In conclusion, this study contributes to a deeper understanding of how Catholic universities negotiate, reinterpret, and redefine the concept of educational quality in a context of increasing competition within higher education.*

**Keywords:**  
*quality in Catholic higher education, private university management, perceptions of educational quality, Mexican Catholic universities, integration of economy-humanism in education*

\* Doctor en Gestión de la Educación Superior, Ciencias Sociales. Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: gestión educativa, calidad educativa y cultura organizacional. Correo electrónico: [alejandro.uribe.lopez@gmail.com](mailto:alejandro.uribe.lopez@gmail.com)/<https://orcid.org/0000-0003-3047-3792>



## CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIVADA CATÓLICA EN GUADALAJARA

**E**n este artículo, llevamos a cabo un análisis interpretativo de la calidad educativa en el contexto de la educación superior católica en la ciudad de Guadalajara. Más allá de examinar solo los marcos regulatorios o las condiciones del mercado, el estudio se centra en comprender cómo los distintos actores institucionales — autoridades, docentes, estudiantes y familias— construyen y resignifican el concepto de calidad educativa. Este enfoque privilegia la voz de los sujetos y la pluralidad de sentidos que emergen en la práctica, y permite identificar tanto los consensos como las tensiones internas que configuran la experiencia educativa en una universidad católica. Así, el análisis se orienta a describir y analizar los significados, percepciones y prácticas que los actores atribuyen a la calidad, reconociendo la naturaleza dinámica, multifacética y situada de este concepto en el ámbito universitario.

El sistema educativo de educación superior particular de Jalisco ocupa un lugar central en el contexto nacional, dado que Guadalajara, su capital, es la segunda área metropolitana más importante de México por su riqueza cultural, población y diversidad industrial, lo que demanda profesionales en múltiples campos (Silas, 2019). La expansión del sistema ha dado lugar a múltiples tipificaciones, como la propuesta por Gama (2012), quien clasifica a las instituciones de educación superior privadas de Jalisco según su consolidación temporal, trayectoria (élite, intermedias o de absorción de demanda) y oferta educativa (tradicionales, de inspiración religiosa, o especializadas).

Esta diferenciación es más específica que la de Levy (1986), quien sugiere caracterizar a las instituciones según la inversión familiar, el año de fundación y las acreditaciones. Levy (2006) documenta que el esfuerzo familiar promedio para costear la educación superior aumentó en un 50% de 1996 a 2000, con matrículas semestrales que iban de 10,500 a 56,000 pesos. Para 2020, los costos oscilaron entre 6,100 y 125,000 pesos por semestre (Mextudia, 2019), lo que muestra un aumento del gasto máximo superior al 100%, pero una reducción del costo mínimo del 41%, que facilita el acceso a estudiantes de menores ingresos.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022), en Jalisco existen 174 instituciones particulares, que atienden a 108,093 estudiantes, con 20,568 nuevos ingresos en el ciclo 2020-2021. Más de 93 instituciones pequeñas tienen menos de 500 estudiantes, y al menos 40 cuentan con 100 o menos (Silas, 2019). Los datos completos y su comparación con el sistema particular se muestran en la tabla 1.

Tabla 1  
Matrícula, nuevos ingreso, egresados y titulados, divididos por los subsistemas particular, público y católico de Jalisco

| Subsistema | Nivel            | Matrícula | Nuevo ingreso | Egresados |
|------------|------------------|-----------|---------------|-----------|
| Público    | Licenciatura     | 164,485   | 26,890        | 25,711    |
|            | Posgrado         | 8,491     | 2,255         | 2,803     |
|            | Técnico superior | 4,970     | 1,043         | 1,875     |

|            |                  |        |        |        |
|------------|------------------|--------|--------|--------|
| Particular | Licenciatura     | 96,687 | 16,957 | 19,004 |
|            | Posgrado         | 10,701 | 3,371  | 5,156  |
|            | Técnico superior | 705    | 240    | 245    |
| Católico   | Licenciatura     | 20,098 | 3,362  | 3,389  |
|            | Posgrado         | 2,517  | 676    | 1,060  |

Fuente: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de la ANUIES 2021-2022.

Al analizar el ecosistema de las universidades católicas en Jalisco, destaca una estructura diversa que puede clasificarse en tres tipos principales: las universidades administradas por congregaciones religiosas, que se centran en la formación filosófica y teológica y mantienen matrículas reducidas; las universidades diocesanas, gestionadas directamente por la diócesis y orientadas a la formación eclesial; y las universidades de inspiración católica, que, aunque comparten valores de la tradición católica, gozan de autonomía administrativa y ofrecen programas académicos diversificados (Gama, 2012; ANUIES, 2022).

En Jalisco existen ocho instituciones católicas: tres fundadas por congregaciones (Centro de Occidente para el Estudio de los Valores Humanos, Instituto de Filosofía e Instituto Superior Salesiano), una diocesana (Instituto de Estudios Eclesiásticos del Seminario de Guadalajara) y cuatro de inspiración católica: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), la Universidad Panamericana (UP) y la Universidad Privada Católica de Guadalajara (UPCG).

Las primeras cuatro instituciones tienen un vínculo directo con la Iglesia católica y están orientadas a la formación de religiosos y sacerdotes, con matrículas pequeñas —por ejemplo, el Centro de Occidente para el Estudio de los Valores Humanos cuenta con 16 estudiantes y el Instituto de Filosofía, con 73—, y programas centrados en filosofía o teología. El Instituto de Estudios Eclesiásticos del Seminario de Guadalajara, aunque con mayor matrícula (161 en Filosofía y 102 en Teología), comparte este perfil de formación exclusivamente religiosa (ANUIES, 2022). Por otro lado, las universidades de inspiración católica presentan una oferta académica más amplia, que abarca áreas como ciencias sociales, salud, ingeniería y economía. En el ciclo 2020-2021, el ITESO registró 10,712 estudiantes, la UNIVA, 6,035, la UP, 4,738 y la UPCG —objeto de este estudio—, 699.

Esta diferenciación interna evidencia la coexistencia de instituciones pequeñas y especializadas con universidades católicas de mayor tamaño y diversidad académica, lo que influye en su posicionamiento y competitividad en el contexto local. Los datos completos sobre matrícula, nuevos ingresos, egresados y titulados en las universidades católicas de Guadalajara se presentan en la tabla 2.

Tabla 2  
Matrícula, nuevos ingreso, egresados y titulados en las universidades católicas de Guadalajara

| Nivel        | Universidad            | Matrícula | Nuevo ingreso | Egresados | Titulados |
|--------------|------------------------|-----------|---------------|-----------|-----------|
| Licenciatura | Nueva Galicia          | 52        | 20            | 21        | 20        |
|              | COEVH                  | 16        | 0             | 18        | 3         |
|              | Instituto de Filosofía | 73        | 30            | 13        | 9         |

|          |                              |       |       |       |       |
|----------|------------------------------|-------|-------|-------|-------|
|          | Instituto Superior Salesiano | 27    | 10    | 0     | 14    |
|          | Seminario de Guadalajara     | 263   | 61    | 0     | 0     |
|          | ITESO                        | 9,899 | 1,539 | 1,496 | 1,036 |
|          | UNIVA                        | 5,371 | 700   | 899   | 664   |
|          | UP                           | 3,841 | 878   | 783   | 342   |
|          | UPCG                         | 556   | 124   | 159   | 60    |
| Posgrado | ITESO                        | 813   | 220   | 288   | 65    |
|          | UNIVA                        | 664   | 75    | 205   | 125   |
|          | UPCG                         | 143   | 87    | 72    | 26    |
|          | UP                           | 897   | 294   | 495   | 268   |

Fuente: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de la ANUIES 2021-2022.

COEVH = Centro de Occidente para el Estudio de los Valores Humanos.

Seminario de Guadalajara = Instituto de Estudios Eclesiásticos del Seminario de Guadalajara.

Del grupo de instituciones católicas de educación superior en Jalisco con más de 500 estudiantes matriculados, la UPCG es la que presenta la menor cantidad tanto de matrícula como de nuevos ingresos, mientras que el ITESO, la UNIVA y la UP muestran una mayor aceptación entre los jóvenes de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG). De este modo, la UPCG enfrenta una clara desventaja competitiva que la aproxima, en términos de captación y tamaño, a instituciones particulares más pequeñas del estado. Para ilustrar esta situación, basta comparar la UPCG con la Universidad Virtual de Estudios Superiores (UNIVES): aunque ambas tienen cifras similares de matrícula y nuevos ingresos (699 estudiantes y 211 nuevos ingresos en la UPCG frente a 550 alumnos y 184 ingresos en la UNIVES), la UPCG ofrece una mayor diversidad de programas académicos —27 activos en 2020 frente a los nueve de la UNIVES—, lo que resalta la complejidad de su situación institucional.

La UPCG forma parte de una red de bachilleratos católicos reconocidos en la región, lo que le otorga una base potencial de captación de estudiantes. Fundada con el propósito de ofrecer una formación integral basada en valores humanistas y cristianos, la universidad ha construido su identidad institucional en torno a la promoción de la ética, el compromiso social y la responsabilidad ciudadana. La UPCG se distingue por su enfoque en la formación de profesionales con sentido social, capaces de responder a los retos contemporáneos de la sociedad jalisciense y mexicana. Además, la universidad ha buscado mantener una estructura académica flexible, con una oferta educativa que abarca desde licenciaturas en ciencias sociales, salud, ingeniería y economía hasta posgrados y diplomados orientados tanto al desarrollo profesional como al crecimiento personal.

En el ámbito organizacional, la UPCG ha buscado desarrollar una cultura institucional que valora la participación de los distintos actores en la toma de decisiones y la gestión universitaria. La investigación cualitativa realizada en la universidad muestra que el concepto de calidad educativa es interpretado de manera dinámica y multifacética, integrando tanto visiones economicistas, relacionadas con la empleabilidad y la eficiencia, como humanistas, centradas en la misión social y la formación ética. Esta tensión se manifiesta en la adaptación de políticas y prácticas para satisfacer simultáneamente las demandas del mercado laboral y la misión formativa de la universidad. Asimismo, la UPCG enfrenta el desafío de fortalecer su posicionamiento y legitimidad en un entorno cada vez más competitivo, donde la percepción de calidad y la capacidad de innovación resultan determinantes para su sostenibilidad.

En este contexto, analizar el impacto de la calidad educativa en el desarrollo de la UPCG resulta esencial para comprender las dinámicas internas y externas que inciden en la elección de los estudiantes y en la legitimidad de la universidad en el entorno local. Este análisis permite identificar oportunidades de fortalecimiento y consolidación institucional, así como comprender las razones detrás de la menor demanda entre los jóvenes, a pesar de formar parte de una red de instituciones católicas con bachilleratos reconocidos en la ZMG. Así, buscamos obtener una visión integral que fortalezca el análisis de la calidad educativa como un eje rector para la legitimidad y el desarrollo de una universidad católica en el contexto actual.

## **REPASO CONCEPTUAL DE LA DEFINICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA**

Este apartado tiene como finalidad presentar la discusión del concepto de calidad educativa. Para realizar esta tarea, abordaremos la problematización de la calidad educativa desde la visión de Plá (2019), quien propone dos elementos para su conceptualización. Por un lado, el teórico, que busca definirla en términos de los ideales de la educación superior, como la formación integral, la excelencia académica, el desarrollo profesional, entre otros, y por otro, la construcción operativa que establece las dimensiones que deben incluirse para medirla y las mejores formas de evaluarla.

Con base en ello, revisamos las propuestas de los principales autores que han definido el término, como Harvey (2004-2023), Harvey y Green (1993), Marchesi et al. (2021), Gidson (1986), Meyer (1999), Marshall (2016), Sallis y Hingley (1991), Campbell y Rozsnyai (2002), Vlăsceanu et al. (2007), De la Orden et al. (2015) y Silva (2017).

La calidad educativa es un concepto complejo, ambiguo y multidimensional, que adquiere significados distintos según el contexto y los actores involucrados (Marchesi et al., 2021; Gidson, 1986; Meyer, 1999; Harvey, 2004-2023). En educación superior, estudiantes, docentes, empleadores, familias, organismos acreditadores y gobiernos tienen perspectivas diferentes sobre lo que implica “calidad” (Harvey y Green, 1993).

Desde una visión más absolutista, se entiende como un ideal de referencia (Sallis y Hingley, 1991) que puede evaluarse mediante umbrales mínimos (estándares definidos por agencias externas o por la propia institución) y procesos internos (la coherencia entre programas, métodos y servicios con los perfiles de egreso esperados).

Para ir más allá de una única definición, Harvey y Green (1993) proponen varias formas de concebirla, que luego fueron ampliadas por Campbell y Rozsnyai (2002):

- Excepcionalidad: calidad como un estándar superior, difícil de alcanzar y muchas veces elitista.
- Perfección o consistencia: procesos coherentes que aseguren resultados esperados.
- Adecuación al propósito: satisfacer necesidades y expectativas de los actores (estudiantes, empleadores, sociedad).
- Ausencia de errores: conformidad con estándares preestablecidos para garantizar uniformidad.
- Valor por el dinero: retorno de la inversión educativa, especialmente relevante en universidades privadas.

- Umbral mínimo: cumplimiento de criterios aceptables de desempeño académico e institucional.
- Transformación: cambio significativo en el estudiante y su empoderamiento como agente de aprendizaje.
- Mejora continua: evaluación permanente de procesos para asegurar evolución académica y organizacional.

La calidad educativa es un concepto dinámico y en constante construcción, pues depende de múltiples factores e intereses. Según Vlăsceanu et al. (2007), su significado está determinado por el modelo educativo, la misión institucional, los objetivos y los estándares definidos. Así, varía según:

- Los intereses de los actores involucrados (estudiantes, docentes, mercado laboral, sociedad, gobierno).
- Los elementos de referencia utilizados para evaluarla (entradas, procesos, resultados).
- Las características del ámbito académico que la juzga.
- El contexto histórico en el que se desarrolla la educación superior.

Por su parte, De la Orden et al. (2015) destacan que la calidad surge de la coherencia entre lo que la institución es, hace y debería ser, considerando tres dimensiones clave: la coherencia con el entorno y las necesidades sociales; la eficacia, como cumplimiento de fines y objetivos institucionales; y la eficiencia, entendida como la relación entre recursos, esfuerzos y resultados.

Esta visión se relaciona con la gestión de calidad total, adoptada por algunas universidades, que incorpora prácticas y lenguaje propios del ámbito empresarial, como insumos, procesos, productos, resultados, satisfacción del usuario, trabajo en equipo, planeación estratégica y marketing (Talha, 2004).

Para adaptar el concepto de calidad al contexto educativo, Meyer (1999) propone evaluarla en tres dimensiones clave:

**Institucional:** incluye los órganos de decisión universitaria, la definición de objetivos, políticas, normas y estrategias, así como la visión futura de la universidad. Estos elementos sirven como referencia para organismos certificadores al evaluar la calidad académica.

**Académica:** organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje e involucra la selección de estudiantes, la formación docente, el diseño curricular y su pertinencia social, además de infraestructura, tecnologías educativas, evaluación y productividad académica.

**Gerencial:** abarca los servicios y apoyos necesarios para el funcionamiento institucional, como la gestión administrativa, recursos humanos, comunicación, seguridad, mantenimiento, biblioteca y otros servicios complementarios.

Los elementos expuestos sobre la calidad educativa, tras este primer análisis, evidencian que dichas conceptualizaciones dan lugar a una postura de corte economicista. Esta perspectiva se enfoca en la medición de metas y objetivos, e incorpora aspectos de la planeación y la administración empresarial en el ámbito universitario, con el propósito de alcanzar eficiencia, eficacia, pertinencia, entre otros objetivos operativos.

Sin embargo, existe también una postura humanista, que hace “... hincapié en la función de la educación para promover los valores sociales en libertad y el desarrollo creativo y afectivo de los alumnos” (Silva, 2017, p. 42). No obstante, en el discurso educativo —y particularmente en el político— ambas perspectivas tienden a entrelazarse.

La postura humanista, definida por Marshall (2016) como una búsqueda de sentido, se articula en torno a diversos aspectos clave. En primer lugar, lo social, que alude a cómo los distintos actores perciben la universidad y su vínculo con la realidad; en segundo, la identidad, entendida como el reconocimiento del lugar y las relaciones que cada individuo construye dentro de la institución, aspecto esencial para impulsar o frenar procesos de calidad. También destaca la retrospectiva, que implica reflexionar sobre las capacidades presentes para proyectar acciones futuras, y la promulgación, es decir, la habilidad institucional de aprender de sus propias acciones mediante un enfoque constructivista que genera conocimiento organizacional.

A ello se suma la necesidad de ponerse en marcha, comprometiéndose de forma constante con un entorno dinámico, así como el uso de símbolos, que permiten renovar significados y facilitar el cambio. Otro elemento es la plausibilidad, que refiere la posibilidad de actuar ante la complejidad y ambigüedad de la realidad, priorizando lo viable. Finalmente, está el dar sentido, que corresponde a la capacidad de los líderes para compartir y construir significados que sean asumidos por toda la comunidad universitaria, y generen marcos comunes de actuación.

La perspectiva de Marshall (2016) adopta una visión más humana y holística en la manera de entender y concebir la calidad educativa. Otorga relevancia a cada sujeto, su identidad y los símbolos que lo representan. La integración de estas dimensiones permite una mejor capacidad de respuesta frente a los procesos de cambio organizacional en las universidades católicas, considerando también su contexto particular.

La figura 1 presenta un resumen de estas concepciones e ilustra la diversidad de enfoques existentes en torno al concepto de calidad educativa.

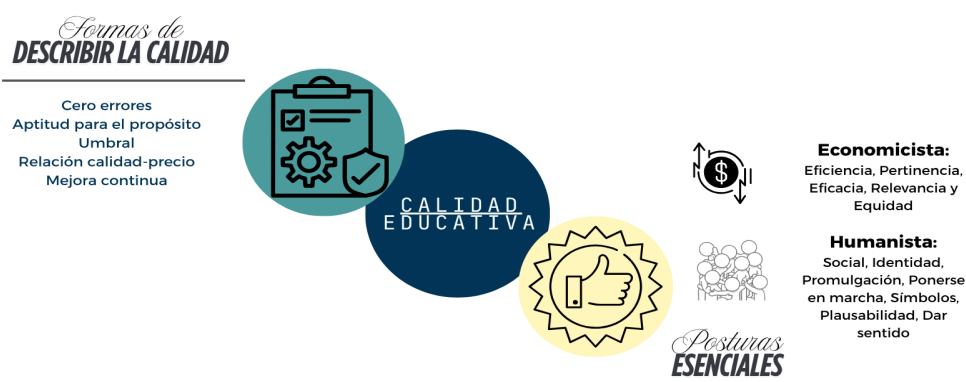


Figura 1. Elementos para conceptualizar la calidad educativa. Fuente: Adaptado de Marchesi et al. (2021); Meyer, 1999; Silva, 2017; Vlăsceanu et al., 2007; De la Orden et al., 2015; Harvey y Green, 1993; Sallis y Hingley, 1991; Campbell y Rozsnyai, 2002; Marshall, 2016.

En este punto, cabe preguntarse ¿qué papel desempeña la calidad educativa en el contexto de la universidad particular católica? Por un lado, estas instituciones aspiran a diferenciarse mediante una propuesta formativa centrada en el desarrollo

humano, la solidaridad y la responsabilidad social. Por otro, deben responder a los criterios de evaluación y aseguramiento de la calidad establecidos por organismos nacionales, los cuales suelen privilegiar indicadores cuantitativos y resultados medibles. Esta tensión se refleja en la manera en que los actores institucionales interpretan y aplican las políticas de calidad. Mientras que en el plano discursivo se destaca la centralidad de la persona y la dimensión ética de la educación, en la práctica se implementan estrategias orientadas a mejorar indicadores como la empleabilidad, la eficiencia terminal y la competitividad dentro del mercado educativo.

En este sentido, resulta fundamental analizar cómo se ha medido la calidad en la educación superior católica. Este ejercicio permite identificar si los instrumentos y criterios utilizados por los organismos nacionales de evaluación responden a una visión humanista —centrada en la formación integral, los valores y el compromiso social— o si, por el contrario, reflejan una lógica predominantemente economicista, enfocada en métricas como la eficiencia, la empleabilidad y el posicionamiento institucional.

Examinar estos enfoques es clave para reconocer los tipos de evaluaciones que se han aplicado, así como para comprender en qué medida las universidades católicas han debido adaptar sus prácticas y discursos para responder, simultáneamente, a su misión educativa y a las exigencias externas del entorno. Esta reflexión es esencial para la formulación de modelos de evaluación más pertinentes y coherentes con la identidad y los principios que orientan a este tipo de instituciones.

## MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS IES PARTICULARES

En este apartado presentamos una síntesis de los esquemas actuales para definir y medir la calidad educativa en México. Abordamos las estrategias de medición, acreditación y certificación disponibles para las universidades católicas, entre ellas las impulsadas por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Actualmente, la calidad en la educación superior particular se acredita a través de diversos organismos (véase tabla 3), los cuales comparten una concepción común: la calidad como un proceso de mejora continua. Este enfoque se sostiene en tres pilares fundamentales: la autoevaluación institucional, la evaluación externa y el cumplimiento de estándares previamente establecidos (Gregorutti y Bon, 2016).

Tabla 3  
Comparación entre modelos de acreditación, 2022

|                                 | CIEES                                                               | COPAES                                                                                              | FIMPES                                                                          |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Definición de calidad educativa | Estándares que debe cumplir una institución o programa de educación | Servicios eficaces, oportunos, transparentes, que buscan siempre la innovación y la mejora continua | Sus estándares relacionan con la definición de la misión y visión institucional |

|                         |                                                                              |                                                                           |                                                        |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Proceso de acreditación | Solicitud, proceso de autoestudio y resultados por la comisión dictaminadora | Solicitud, autoevaluación, evaluación externa, dictamen y mejora continua | Autoestudio y resultados por la comisión dictaminadora |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|

Fuente: Adaptado de los procesos y manuales de acreditación de la FIMPES (2020), los CIEES (2020) y el COPAES (2020).

No obstante, desde la experiencia cotidiana de los actores institucionales, los procesos de acreditación suelen percibirse más como un requisito administrativo o una estrategia de posicionamiento institucional que como un mecanismo que incida de manera directa en la calidad de la formación y la experiencia educativa (Gregorutti y Bon, 2016; Dill, 1998). Por esta razón, resulta pertinente profundizar en cómo los miembros de las instituciones particulares comprenden y experimentan la calidad educativa, más allá de los marcos normativos y los estándares formales de acreditación. Esto permite identificar los significados, prácticas y tensiones que configuran su vivencia en el ámbito universitario.

En el caso específico de la educación superior particular católica en México, los organismos acreditadores y evaluadores comparten ciertos criterios comunes: en general, conciben la calidad como un proceso de mejora continua, orientado al cumplimiento de estándares establecidos. Los procedimientos de evaluación se estructuran en tres etapas: la solicitud formal, el desarrollo de un autoestudio institucional o por programa, y la emisión de un dictamen. Sin embargo, el alcance varía según el organismo: la FIMPES realiza evaluaciones a nivel institucional, mientras que los CIEES y el COPAES lo hacen en programas académicos. Este sistema de aseguramiento de la calidad se resume en la figura 2.



Figura 2. Descripción del sistema de aseguramiento de la calidad educativa. Fuente: Adaptado de Kis (2005).

Estos modelos de calidad, fundamentados en una lógica de mercado, suelen dejar de lado las opiniones y expectativas de los actores institucionales respecto al tipo de educación que consideran deseable, alineándose con una postura predominantemente economicista. La visión empresarial de la calidad educativa privilegia el cumplimiento de estándares y la mejora continua entendida como eficiencia y rendición de cuentas, más que como transformación educativa (Gregorutti y Bon, 2016; Dill, 1998).

No obstante, esta perspectiva presenta limitaciones importantes: por un lado, el conocimiento y la experiencia educativa son dinámicos y difíciles de capturar mediante estándares estáticos; por otro, resulta complejo determinar si los procesos de acreditación impactan en realidad en el aprendizaje de los estudiantes y en la evolución de la investigación universitaria.

En la práctica, la evaluación de la calidad se apoya en indicadores que miden funciones sustantivas como la enseñanza, la investigación y la vinculación. Sin embargo, la construcción de estos indicadores depende en gran medida del propósito y la definición de calidad adoptados por cada institución. La tabla 4 ilustra cómo varían los sistemas de indicadores según los objetivos de la evaluación y los enfoques de calidad que los sustentan.

Tabla 4  
Referentes para la construcción de indicadores en la educación superior

| Propósitos de la evaluación                          | Indicadores propuestos                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Evaluación institucional o evaluación para programas | Misión, admisión, contrataciones docentes, contrataciones de investigadores, desempeño docente, impacto investigaciones, impacto de la vinculación, servicios a estudiantes |
| Evaluación de entradas, procesos y salidas           | Entradas: recursos humanos, económicos e infraestructura.<br>Proceso: aspectos académicos y sociales<br>Salida: productos académicos, investigación y vinculación           |
| Evaluación de dimensiones                            | Busca evaluar por medio de estos cuatro aspectos la calidad, equidad, efectividad, eficiencia y eficacia                                                                    |
| Evaluación de la “tercera misión universitaria”      | Educación: sujetos, recursos, resultados, metodología de enseñanza<br>Investigación: recursos, producción y difusión<br>Gestión: admisión, recursos humanos, documentación  |

Fuente: Adaptado de García y Palomares (2010).

Como observamos en la tabla anterior, los sistemas de indicadores para evaluar la calidad educativa varían según los propósitos y definiciones que adopte cada institución. Si bien en México las agencias acreditadoras suelen centrarse en la evaluación de instituciones o programas, existe una creciente necesidad de que los procesos de evaluación consideren dimensiones más amplias, como los resultados de aprendizaje, la inserción y el impacto de los egresados, así como la contribución de la investigación y la difusión cultural. Esto permitiría avanzar hacia enfoques más humanistas de la calidad educativa.

En este sentido, Hopbach (2012) señala que la calidad en las instituciones de educación superior es relativa y dinámica, ya que los diferentes actores —o *stakeholders*— poseen intereses y concepciones diversas sobre lo que significa la calidad. Por ello, la participación de estos agentes internos resulta fundamental para la actualización constante de modelos, políticas y estándares de evaluación.

Además, es pertinente avanzar hacia modelos de medición de la calidad que, más allá del aseguramiento externo, respondan a la mejora del aprendizaje y la investigación. Así lo sugieren Harvey y Newton (2004), quienes abogan por transitar de un enfoque de aseguramiento de la calidad a uno basado en procesos de mejora (véase tabla 5).

Tabla 5  
Modelo de aseguramiento de la calidad en contraste con el modelo de proceso de mejora de la calidad

| Enfoques de medición de la calidad | Aseguramiento de la calidad                                                                                                 | Proceso de mejora de la calidad                                                               |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formas de asegurar la calidad      | La acreditación<br>La auditoría                                                                                             | Tiene como principio la autorregulación                                                       |
| Propósitos                         | No están claros ya que puede ser diversos los actores a los que se dirige                                                   | Incidir en la mejora de la enseñanza, aprendizaje e investigación                             |
| Su justificación                   | La rendición de cuentas<br>La responsabilidad del sector<br>Controlar el crecimiento de la educación superior y legitimarla | Integra a la “oligarquía académica” y da poder a cada institución para tomar decisiones       |
| Enfoques y métodos                 | Son diversos y sin revisión epistemológica                                                                                  | Se basa en la investigación, las evidencias y las agendas de mejora estratégica               |
| Impacto                            | Sin evidencia clara de su relación con el aprendizaje y la investigación                                                    | Mide como la mejora estratégica y la investigación generan mejoras de aprendizaje             |
| Metodología                        | Su evaluación requiere mapear todo el sistema universitario y el impacto de sus políticas                                   | Incorpora la autoevaluación, la medición de estándares por evidencias y la revisión por pares |

Fuente: Adaptado de Harvey y Newton (2004).

Cabe señalar que este tipo de modelos, centrados en la evaluación del desempeño profesional de los egresados y en la transformación educativa, aún no han sido plenamente implementados en las instituciones particulares mexicanas, lo que subraya la importancia de atender y valorar la perspectiva de los actores internos en la construcción de una cultura de calidad.

Este enfoque, más acorde con la visión humanista de Marshall (2016), se basa en la integración de los diversos actores y la toma de decisiones con base en la evidencia. Gvaramadze (2008) profundiza en esta perspectiva y señala que una medición de la calidad educativa efectiva se fundamenta en una visión institucional con tres ejes centrales: primero, la autonomía institucional para la toma de decisiones internas; segundo, la transparencia y responsabilidad externa que cultiva una cultura de calidad interna efectiva al involucrar a estudiantes y otros *stakeholders* en la estructura organizacional; y tercero, una visión personal de transformación que estima el “valor agregado” en la experiencia de aprendizaje, el conocimiento, las habilidades, actitudes y el empoderamiento de los estudiantes.

En síntesis, la comprensión y medición de la calidad educativa revela varias complejidades. Aunque el término calidad suele asociarse con excelencia, en la práctica surgen interrogantes sobre la existencia de otros niveles de calidad más allá de lo “alto” o “perfecto”. Los procesos de medición de la calidad varían y no siempre se alinean con los fines educativos o las necesidades particulares de cada institución. Además, si bien el cumplimiento de ciertos estándares es

considerado esencial, estos no son universalmente aceptados por todos los actores individuales y colectivos de la educación superior, y pueden diferir entre los organismos acreditadores.

Por otra parte, los modelos emergentes de calidad tienden a centrarse cada vez más en la experiencia de aprendizaje, la investigación y la participación de los actores internos en los procesos de toma de decisiones, lo que resalta la necesidad de reconocer la pluralidad de perspectivas y la riqueza interpretativa que aportan los agentes internos a la construcción de una cultura institucional de calidad.

En este artículo, abordamos la discusión sobre la calidad educativa a partir de una tendencia observable tanto a nivel internacional como nacional: la diversidad de conceptualizaciones y mediciones en el ámbito universitario. Específicamente, analizamos cómo se manifiestan dos enfoques predominantes entre los actores internos: por un lado, el enfoque economicista, que privilegia la empleabilidad y la competitividad percibida por el mercado, y, por otro, el enfoque humanista, que pone el acento en la formación integral y el compromiso ético y social. Esta dualidad genera tensiones internas en los principios axiológicos de las instituciones de educación superior religiosas, lo cual será el foco de nuestro análisis.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Este artículo se basó en el desarrollo del estudio de caso como estrategia metodológica de investigación (Rodríguez et al., 1996), ya que nos permitió analizar en profundidad la definición de la calidad en la UPCG, a partir del significado y sentido que han construido los actores en torno a esta.

La elección del estudio de caso se justificó por la necesidad de comprender el fenómeno en su contexto real, considerando la complejidad de las interacciones institucionales y las particularidades del entorno educativo católico en Guadalajara. El trabajo de campo fue cuidadosamente diseñado para garantizar la riqueza y diversidad de perspectivas. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencionado, que privilegió a quienes, por su trayectoria, posición institucional o experiencia, pudieran aportar información relevante sobre la construcción histórica y actual de la calidad educativa en la UPCG.

Para este estudio de caso, utilizamos dos técnicas para la recolección de información: los grupos focales y las entrevistas. El grupo focal estuvo conformado por actores internos de la universidad; participaron representantes de las áreas administrativa, académica, de vinculación y de extensión, en una sesión de dos horas orientada a identificar percepciones, tensiones y consensos en torno a la calidad educativa.

La selección de los participantes para las entrevistas se realizó con base en el criterio de identificar a los actores que, por su trayectoria, posición institucional o experiencia, pudieran aportar perspectivas relevantes y diversas sobre el significado y la construcción histórica de la calidad educativa en la universidad católica objeto de estudio. En este sentido, incluimos a un miembro de la junta de gobierno, a exrectores y exvicerrectores, a un investigador de la red nacional de instituciones de educación superior católicas a la que pertenece la universidad,

a un investigador de la zona metropolitana de Guadalajara, al vicerrector de la Universidad de Porto Alegre (Brasil), a un padre de familia y a un alumno de un bachillerato perteneciente a su red.

Esta diversidad de perfiles permitió captar las distintas voces que intervienen en la definición, interpretación y aplicación del concepto de calidad dentro de la institución, lo que favoreció una comprensión más profunda y multifacética del fenómeno analizado.

Para el análisis de la información, recurrimos al análisis textual discursivo, una metodología cualitativa que permite construir significados a partir de la interpretación de los discursos producidos por los actores sociales. Este análisis se caracteriza por ser un proceso dinámico, que integra momentos de deconstrucción y reconstrucción textual, y facilita la emergencia de nuevas comprensiones sobre los fenómenos estudiados (Moraes y Galiazzi, 2007; Bremm y Scherer, 2023).

En este caso, el análisis se estructuró en tres fases: la unitarización de los textos (fragmentación de los discursos en unidades de significado); la categorización (agrupamiento de unidades en categorías emergentes a partir del marco teórico y de los datos); y la producción de metatextos (Moraes y Galiazzi, 2007; Bremm y Scherer, 2023), los cuales nos ayudaron a articular las interpretaciones y construir una visión integral sobre la calidad educativa en la UPGC.

## RESULTADOS

### *¿Que es la calidad para un institución de educación superior católica?*

En este apartado se responde a la pregunta: ¿cuál es el significado y sentido que los actores de la universidad han construido sobre la calidad universitaria? Como expusimos en el apartado teórico-conceptual, la calidad es un término ambiguo y resbaladizo; cuenta con una diversidad de definiciones y, de acuerdo con la literatura revisada, existen distintas características que deberían garantizarse para alcanzarla (Marchesi et al., 2021; Meyer, 1999; Silva, 2017; Vlăsceanu et al., 2007; De la Orden et al., 2015; Harvey y Green, 1993; Sallis y Hingley, 1991; Campbell y Rozsnyai, 2002; Buendía, 2009; Marshall, 2016).

Para abordar esta complejidad, fue necesario adoptar una postura sobre la definición de calidad educativa que orientara esta investigación, y a partir de ella, identificar los elementos que comúnmente se utilizan para su medición. En este sentido, en el análisis de la información partimos, en primer lugar, de las definiciones que los documentos institucionales y los actores entrevistados ofrecen respecto a la calidad; posteriormente, identificamos los elementos que consideran indispensables para alcanzarla, y por último, establecimos la relación entre dichos discursos y las características de calidad educativa presentes en la universidad católica de Guadalajara.

### *Definiciones de calidad de los actores institucionales*

El primer paso fue identificar el significado que los actores institucionales atribuyen a la calidad educativa. Los documentos internos revelan una diversidad de

definiciones, por lo que la institución no cuenta con un concepto unívoco sobre lo que esta significa. Esta ambigüedad se refleja también en las percepciones de los actores, como lo muestra el siguiente testimonio:

... para algunos, calidad [...] es sinónimo de acreditación FIMPES, para otros calidad académica es sinónimo de acercamiento y acompañamiento con el alumno, para otros calidad académica es el logro del perfil de egreso en términos de competencias, de resultados y de efectos en la formación de los alumnos. Entonces no hay una definición clara de calidad (coordinadora de desarrollo académico, grupo focal 1, 12 de octubre del 2022).

Retomando esta idea, y a partir del análisis de los discursos de los distintos actores respecto a la definición de calidad, observamos un caleidoscopio de significados que varían según el grupo al que se consulte. Por ejemplo, para el ápice estratégico —es decir, aquellas personas que ocupan los puestos de mayor responsabilidad en la dirección y toma de decisiones institucionales, como rectores, vicerrectores y miembros de la junta de gobierno—, emergen dos elementos centrales en su discurso: el desarrollo profesional y el desarrollo humano, como lo evidencian los testimonios incluidos en la tabla 6.

Tabla 6  
Testimonio de los actores del ápice estratégico sobre la calidad

| Categoría               | Testimonio                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definiciones de calidad | La calidad académica, es decir [...] la formación, queríamos que nuestros egresados tuvieran una excelente formación profesional, que los incorporan sin dificultades al mundo del trabajo [...] siempre nos ha interesado darle una impronta humanista y [...] cristiana, a nuestros egresados (entrevista primer rector UPCG, 9 de marzo de 2022)                                        |
|                         | ... la educación cristiana de la juventud, valores, actitudes, conocimientos, habilidades, todo alrededor de una persona que es buen cristiano y buen ciudadano [...] (entrevista segundo rector universidad particular católica con sede en México, 8 de marzo de 2022)                                                                                                                   |
|                         | Entonces una insistencia que hubo fue que los chavos entre menos supieran teóricamente y más supieran solventar las problemáticas que enfrentaban, pues mejor (entrevista tercer vicerrector UPCG, 9 de marzo de 2022)                                                                                                                                                                     |
|                         | La calidad [es] cómo se promueven los aprendizajes, cómo se logran y cómo se manifiestan en los estudiantes [...] el énfasis siguió siendo en términos de la docencia, de la formación académica, de la calidad del aprendizaje de sus estudiantes, y de lo que sus estudiantes iban a poder hacer en el mercado laboral (entrevista miembro de la junta de gobierno, 24 de marzo de 2022) |
|                         | Al hablar de la calidad educativa de la universidad, también estoy hablando de resultados, es decir, cuántos de los jóvenes que terminan de estudiar aquí [...] tienen la posibilidad de encontrar un buen trabajo... (entrevista presidente junta de gobierno, 4 de abril de 2022)                                                                                                        |

Como podemos observar, en la opinión de los dos primeros informantes la idea de calidad educativa se vincula con una formación que combine tanto la dimensión humanista-cristiana como el desarrollo profesional del estudiantado.

A partir del segundo rector de la UPCG, este discurso se sustenta en la construcción de la experiencia educativa, incorporando nuevos matices, como la formación por competencias y la preparación para la inserción en el mercado laboral. En el caso del miembro de la junta de gobierno, la calidad se centra en la experiencia de aprendizaje en sí misma, mientras que para el presidente de la junta de gobierno se asocia a la preparación para el mercado laboral.

Los testimonios evidencian la multiplicidad de definiciones de calidad entre los integrantes del ápice estratégico, lo que muestra que este concepto adquiere diversas

acepciones dentro de la institución. No obstante, la idea de que la calidad educativa en una universidad está estrechamente vinculada con la inserción de los egresados en el mercado laboral es compartida también por un padre de familia del bachillerato:

Ya en el campo, en el área de trabajo, sí te das cuenta [de] la calidad que tienen por los conocimientos que ellos tienen cuando salen de la carrera [...] el nivel académico sí se nota cuando es una universidad de prestigio [...] porque tienen mayor exigencia en el tema [...] (entrevista padre de familia bachillerato, 1 de noviembre del 2022).

Estas percepciones sobre la calidad educativa se complementan con la opinión de los actores externos, quienes la conciben como el cumplimiento de perfiles de egreso, el compromiso de educar por medio de un proyecto institucional y la formación para la ciudadanía global (véase tabla 7).

Tabla 7  
Testimonio de los actores externos respecto a la calidad

| Categoría               | Testimonio                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definiciones de calidad | ... la calidad educativa hasta donde yo entiendo tiene varios matices; el primero [...] es el matiz sistemático en cuanto a que se lleven los procesos educativos, los procesos de formación que se dice que se van a dar, qué ofrece el programa y qué da el programa, [...] es el primer punto de la calidad: dar lo que se está prometiendo. Otro punto de la calidad, [...] es el logro de los perfiles de egreso, [...] qué tanto se logran los perfiles de egreso y lo más difícil es, cómo demostrar que se logran los perfiles de egreso [...] (investigador de la red nacional de la UPCG, 15 de marzo de 2022) |
|                         | ... se refiere al compromiso de educar, entonces una institución de cualquier nivel, desde la gestión tiene que hacer que esto sea posible y tiene que garantizar que esto esté siendo posible; [...] el asunto de la involucración de todas las personas que están en la gestión tiene que ver con su proyecto educativo institucional, y cómo este proyecto cumple y cómo se puede dar seguimiento para que eso se cumpla [...] (entrevista investigador de la ZMG, 24 de marzo de 2022)                                                                                                                               |
|                         | ... la formación de sus estudiantes para la ciudadanía global. Considerando los elementos de interculturalidad con los elementos formativos de la específica área de conocimiento, pero también la formación de competencias transversales... (entrevista vicerrector Universidad de la Red Internacional, 9 de abril de 2022)                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Hasta este punto, podemos afirmar que los primeros rectores se centraron en una definición de calidad educativa de carácter humanista, basada en una formación integral. Sin embargo, en los testimonios más recientes —provenientes de los miembros de la junta de gobierno, el presidente de dicha junta, los padres de familia y los propios estudiantes—, la calidad se percibe más bien como un concepto asociado a la formación para el trabajo y al cumplimiento del perfil de egreso.

Esta divergencia en las definiciones de calidad educativa también se observa entre los actores externos. Para el investigador nacional, la calidad se define a partir del perfil de egreso; para el investigador de la ZMG, se vincula con el cumplimiento del programa institucional, mientras que para el vicerrector internacional, se relaciona con la formación para la ciudadanía global, promovida mediante competencias transversales.

### DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los hallazgos de este estudio muestran que la calidad educativa en la UPCG es un concepto polisémico y dinámico, resultado de la coexistencia de ideales humanistas y racionalidades economicistas. Esto coincide con lo planteado por Harvey y Green

(1993), quienes argumentan que la calidad en la educación superior no posee una definición única, sino que se construye en función de los intereses y expectativas de los diferentes actores.

En este caso, los actores internos y externos interpretan la calidad desde dos perspectivas complementarias, pero también en tensión: una visión humanista, centrada en la formación integral, los valores éticos y el compromiso social, y una visión economicista, que prioriza la empleabilidad, el cumplimiento del perfil de egreso y la competitividad institucional.

Esta dualidad concuerda con la noción de calidad como proceso de construcción de sentido propuesta por Marshall (2016), en la que los actores reinterpretan los ideales formales según las demandas contextuales. Mientras el discurso fundacional de la universidad destaca valores humanista-cristianos, los testimonios más recientes revelan un desplazamiento hacia una lógica orientada al mercado, similar a las presiones competitivas descritas por Gregorutti y Bon (2016) en las universidades privadas mexicanas.

La coexistencia de estas dos visiones genera fragmentación en la identidad institucional, pues no existe un significado plenamente compartido de calidad. Esto refleja la teoría de la agencia de Giddens (2012), según la cual los actores negocian y adaptan las normas organizacionales a partir de sus propios objetivos e intereses. Así, la calidad aparece como una construcción social evolutiva, influenciada tanto por dinámicas internas como por las políticas de acreditación y aseguramiento externo.

Este hallazgo es consistente con lo expuesto por Hopbach (2012), quien sostiene que la calidad en la educación superior es relativa y contextual, especialmente en instituciones que deben equilibrar misiones basadas en la fe con requerimientos seculares de acreditación. En las universidades católicas, esta tensión es particularmente compleja, pues deben armonizar su misión social y espiritual con las exigencias del mercado laboral y los indicadores de desempeño institucional.

Desde una perspectiva de gestión, estos resultados sugieren la necesidad de avanzar hacia marcos de calidad basados en el diálogo, que integren las distintas voces y permitan articular de manera coherente la misión educativa con los estándares externos. Esto coincide con la propuesta de Harvey y Newton (2004), quienes abogan por transitar de modelos de aseguramiento de calidad centrados en la rendición de cuentas hacia modelos orientados a la mejora de procesos y la participación de los actores internos.

En síntesis, la experiencia de la UPCG ilustra cómo las universidades católicas negocian, reinterpretan e hibridan los discursos sobre calidad, configurando respuestas organizacionales multifacéticas que reflejan las tensiones y desafíos de la educación superior contemporánea.

## CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que la calidad educativa en las universidades católicas no es un concepto estático, sino una construcción negociada y en constante evolución. En la UPCG se expresa a través de una combinación de ideales humanistas de formación integral y demandas economicistas vinculadas a la empleabilidad y la competitividad institucional (véase figura 3).



Figura 3. Significados de la calidad expresado por los actores

La ausencia de una definición plenamente compartida entre los actores internos y externos genera tensiones en la construcción de la identidad institucional, pero también abre oportunidades para el diálogo constructivo y la creación de significados comunes. Reconocer esta pluralidad de perspectivas permitiría diseñar marcos de calidad más coherentes, capaces de equilibrar la misión social con las exigencias del mercado educativo.



Figura 4. Significados de la calidad expresados por los actores contrastados con la visión humanista y economicista de la calidad educativa

Más allá del caso particular, esta investigación contribuye a comprender cómo las universidades de inspiración católica enfrentan las presiones de preservar su misión formativa mientras se adaptan a las lógicas del mercado.

Lo anterior permite comprender mejor las tensiones entre la visión humanista y economicista de la calidad educativa en las universidades católicas, y constituye un punto de partida para seguir explorando cómo se construye socialmente este concepto en contextos de creciente competitividad educativa.

## RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA LA GESTIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA

Derivado de los hallazgos, proponemos las siguientes acciones para fortalecer la gestión en universidades católicas:

- Generar espacios de diálogo institucional que permitan confrontar y consensuar las visiones de calidad, construyendo un significado compartido alineado con la misión y los valores católicos.
- Fortalecer la formación y actualización docente, equilibrando las competencias profesionales que demanda el mercado laboral con enfoques humanistas y sociales propios de la identidad institucional.
- Diseñar sistemas de evaluación y mejora continua que combinen indicadores de empleabilidad con dimensiones de desarrollo humano, social y ético, que respondan tanto a las expectativas de la sociedad como a la misión universitaria.
- Involucrar activamente a estudiantes y egresados en espacios de retroalimentación y co-creación de políticas de calidad para fortalecer su sentido de pertenencia y compromiso institucional.
- Profundizar la reflexión institucional sobre cómo equilibrar las tensiones entre las visiones humanista y economicista en la toma de decisiones estratégicas y la innovación curricular.

Con estas acciones, las universidades podrán reforzar su legitimidad institucional y responder de manera equilibrada a las exigencias externas sin perder su identidad y misión social.

### *Líneas de investigación futura*

De manera específica, se identifican tres líneas prioritarias para futuras investigaciones:

- Analizar de forma más profunda el impacto que tienen los estudiantes y egresados en la redefinición de la calidad educativa, considerando sus trayectorias, expectativas y percepciones.
- Realizar estudios comparativos entre universidades católicas en diferentes contextos nacionales e internacionales para identificar patrones comunes y particularidades en la construcción social de la calidad.
- Explorar el efecto de las políticas públicas y los sistemas de acreditación sobre la autonomía universitaria y la preservación de la misión institucional en universidades basadas en la fe.

Con estas líneas de investigación, será posible ampliar la comprensión del fenómeno y generar propuestas más sólidas para fortalecer la identidad y la legitimidad de las universidades católicas en un contexto de creciente competencia y mercantilización de la educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2022). *Anuario estadístico de educación superior 2021-2022*. <https://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Buendía Espinosa, A. (2009). El estudio de la educación superior privada en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 55, pp. 58-63. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/702>
- Bremm D. y Scherer Wenzel, J. (2023). Una comprensión del análisis textual del discurso; principios y procedimientos. *Experiencias, reflexiones y resultados para el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación*, núm. 03 (número especial 2023), pp. 81-89. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8332825>
- Campbell, C. y Rozsnyai, C. (2002). Quality assurance and the development of course programs in higher education. Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://coilink.org/20.500.12592/sbcc301>
- De la Orden Hoz, A., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., Fernández Díaz, M. J., Fuentes Vicente, A., García Ramos, J. M., Guardia González, S. y Navarro Castillo, M. (2015). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp 1-6. <https://doi.org/10.7203/relieve.3.1.6334>
- Dill, D. D. (1998). Evaluating the “evaluative state”: Implications for research in higher education. *European Journal of Education*, vol. 33, núm, 3, pp. 361–377. <http://www.jstor.org/stable/1503589>
- Gama Tejeda, F. (2012). *La educación superior privada en Jalisco, 1990-2000: expansión y diversificación*. Universitaria, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara. <https://www.bibliotecaebook.com/reader/435699/%26returnUrl%3D?productType=ebook&viewInside=true>
- García Aracil, A. y Palomares Montero, D. (2010). Examining benchmark indicator systemsfor the evaluation of higher education institutions. *Higher Education*, núm. 60, pp. 217–234. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9296-8>
- Giddens, A. (2012). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (2.ª ed.). Amorrortu Editores.
- Gidson, A. (1986). Inspecting education. En G. Moodie. *Standards and criteria in higher education* (pp. 128-135). Society for Research into Higher Education and NFER-Nelson. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000079180>
- Gregorutti, G. J. y Bon Pereira, M. V. (2016). Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 1, pp. 122-139. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.1.008>
- Gvaramadze, I. (2008). From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area. *European Journal of Education*, vol. 43, núm. 4, pp 443-455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x>
- Harvey, L. (2004-2023). *Analytic quality glossary*. Quality Research International. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L. y Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, vol. 10, núm. 2, pp. 149-165. <https://doi.org/10.1080/1353832042000230635>
- Hopbach, A. (2012). External quality assurance between European consensus and national agendas. En A. Curaj, P. Scott, L. Vlăsceanu y L. Wilson. *European higher education at the crossroads between the Bologna process and national reforms* (pp. 267-285). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_15)
- Kis, V. (2005). *Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. The Organization for Economic Cooperation and Development. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=e62d9c36f3c752234a4067a3ddca9acd6555ee53>
- Levy, D. (2006). Capítulo 14. The private fit in the higher education landscape. En J. Forest y P. Altbach. *International Handbook of Higher Education* (pp. 281-292). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_14)
- Levy, D. (1986). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. University of Chicago Press.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fundación Santillana. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1540>
- Marshall, S. (2016). Quality as sense-making. *Quality in Higher Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 213-227. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6_15)
- Mextudia (2019, 2 de enero). *Universidades*. <https://mextudia.com/universidades/#>
- Meyer, J. H. F. (1999). Variation and concepts of quality in student learning. *Quality in Higher Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 167-180. <https://doi.org/10.1080/1353832990050207>
- Moraes, R. y Galiazzi, M. C. (2007). *Análisis textual discursivo*. Unijuí.
- Plá, S. (2019). Calidad educativa. *Historia de una política para la desigualdad*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sallis, E. y Hingley, P. (1991). *College quality assurance systems*. The Staff College. <https://eric.ed.gov/?id=ED342323>
- Silas Casillas, J. (2019). Mexico: The complexities of FOMHEIs. En P. Altbach, E. Choi, M. Allen y H. de Wit. *The global phenomenon of family-owned or family-managed universities* (pp. 198-214). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004423435>
- Silva Guerrero, J. E. (2017). *Red de política y toma de decisiones: el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo en la Reforma Integral de Educación Básica en México*. Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2017/red-de-politica-mayo2017.pdf>

- Talha, M. (2004), Total quality management (TQM): An overview. *The Bottom Line*, vol. 17, núm. 1, pp. 15-19. <https://doi.org/10.1108/08880450410519656>
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. y Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Centro Europeo de Enseñanza Superior de la Unesco. [https://www.aracis.ro/wpcontent/uploads/2019/08/Glossary\\_07\\_05\\_2007.pdf](https://www.aracis.ro/wpcontent/uploads/2019/08/Glossary_07_05_2007.pdf)

# 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; DGESU, 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 procesual, 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 facilitaran 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

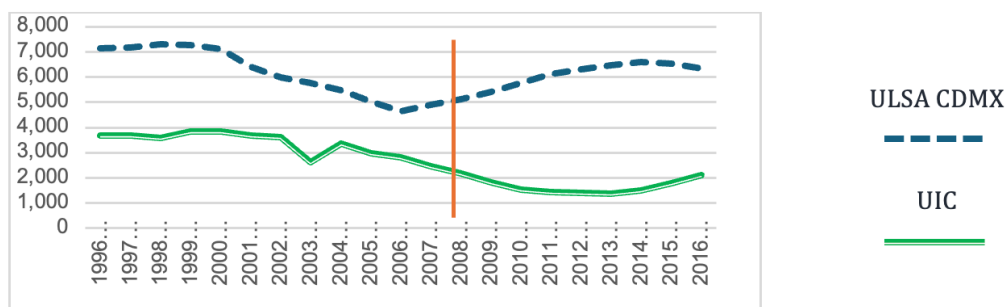
académica mediante la acreditación, tanto frente a otras instituciones públicas y privadas mexicanas como en comparación con universidades del resto del mundo (Rodríguez y Ordorika, 2011). De este modo, la acreditación funciona como un mecanismo para fortalecer el prestigio y la imagen institucional 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<br><br>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<br><br>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 sate-  
lital, como sucede en la mayoría de las instituciones del sector privado mexicano (Álvarez, 2024; Attuluri, 2019). Aun así, en ambos casos se han formalizado políti-  
cas 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<br>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](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.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/](http://www.anui.es.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.anui.es.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.anui.es.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/cide/num\\_anteriores/Vol.XX\\_No.II\\_2dosem/02\\_Cohen\\_March\\_Olsen.pdf](https://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojs/cide/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](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](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](http://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., Andreovski, 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](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](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](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). Palibro.
- 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. Campany (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](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.sniesep.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](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.

# Todos caben en el mercado sabiéndose acomodar. Configuración de la oferta de educación superior privada mexiquense

*Everyone fits in the market by learning to adapt.  
Structure of private higher education in the State of Mexico*

MITZI DANAE MORALES MONTES\*

Este artículo analiza la configuración de la oferta de educación superior privada en el Estado de México, entidad que ocupa el segundo lugar nacional en captación de matrícula del sector privado. Se abordan tres temas principales: la normativa sobre la validez de estudios ofrecidos por instituciones privadas; el crecimiento de la oferta con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) y su incorporación a la Universidad Autónoma del Estado de México; y la expansión de la oferta por municipios, áreas del conocimiento y modalidades educativas. Asimismo, se identifica una tendencia del sector privado hacia una organización de tipo oligopólico. Los datos presentados provienen de informes estadísticos, leyes y reglamentos. Los resultados evidencian que la consolidación de la oferta ha sido desigual, debido a la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas en la entidad. También se observa una fuerte concentración de la oferta en determinados municipios, programas académicos, modalidades e incluso en pocas instituciones. Se sostiene que esta configuración del mercado es resultado de decisiones gubernamentales que han otorgado plena libertad al sector privado para definir su oferta conforme a sus propios criterios, de la laxitud en la asignación del RVOE, y de las estrategias institucionales orientadas a la maximización de la rentabilidad.

## Palabras clave:

educación superior, universidades privadas, mercado, educación privada, RVOE

**Recibido:** 13 de enero de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 18 de junio de 2025 |

**Publicado:** 1 de julio de 2025

**Cómo citar:** Morales Montes, M. D. (2025). Todos caben en el mercado sabiéndose acomodar. Configuración de la oferta de educación superior privada mexiquense. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1727. <https://doi.org/10.31391/FUWZ3944>

*This article analyzes the structure of private higher education in the State of México, which ranks second nationally in private sector enrollment. It explores three key areas: the regulatory framework governing the validity of academic programs offered by private institutions; the growth of offerings with Official Recognition of Validity of Studies (RVOE) and their integration into the Autonomous University of the State of México; and the expansion of programs by municipality, field of study, and modality. The article also highlights a trend toward oligopolistic organization within the private sector. The data analyzed are drawn from statistical reports, legal statutes, and regulatory frameworks. The findings reveal that the consolidation of private higher education offerings has been uneven, largely due to the region's socioeconomic heterogeneity. Furthermore, there is a marked concentration of offerings in particular municipalities, academic programs, modalities, and institutions. This market dynamic appears to result from governmental decisions granting the private sector broad autonomy in defining its educational offerings, the lenient oversight of RVOE procedures, and institutional strategies focused on maximizing profitability.*

**Keywords:**

*higher education, private universities, market, private education, RVOE*

\* Doctora en Ciencias, especialidad de Investigaciones Educativas, por el Cinvestav-IPN. Profesora en la Universidad Autónoma del Estado de México. Líneas de investigación: educación superior, educación superior privada, egresados universitarios y empleo, TIC en educación superior, plagio estudiantil e integridad académica. Correo electrónico: mdanaemm@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0001-5726-9682>



## INTRODUCCIÓN

Este artículo expone cómo se ha configurado la oferta de educación superior privada en el Estado de México a partir del análisis del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) federal y estatal, y de la incorporación de estudios a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

El punto de partida del análisis es que la concentración de la oferta privada en algunos municipios, en programas de la misma área del conocimiento, en ciertas modalidades de estudio e, incluso, en algunas instituciones, se debe tanto a la laxitud del RVOE y la libertad del sector privado para definir los programas de estudio que ofrece como a las estrategias de competencia de las instituciones dirigidas a la búsqueda de la mayor rentabilidad posible. Es decir, se trata de una oferta cada vez más focalizada, por lo que parece confirmarse que los efectos isomórficos y diversificantes que la privatización acarrea pueden disminuir con el tiempo (Levy, 2002).

En el caso de la oferta incorporada a la UAEMéx, el artículo plantea dos ideas para comprender su comportamiento. Por una parte, dicha institución ha establecido requisitos más estrictos al sector privado, los cuales se señalan en la normativa, y, por otra, el poder competitivo de la incorporación es distinto en cada región de la entidad. Esto significa que el prestigio académico que una institución incorporada obtiene por utilizar los planes de estudio de la universidad es variable, ya que el Estado de México es muy extenso y diverso; por ello, las preferencias de los consumidores cambian.

Para abordar el tema planteado, revisaremos tres temas: la normativa sobre la validez de estudios ofrecidos por el sector privado, el crecimiento de la oferta con RVOE en el nivel nacional y la expansión de la oferta con RVOE e incorporación a la UAEMéx en el Estado de México. En este tema, analizamos las tendencias del crecimiento por décadas, municipios, modalidades de estudios, áreas del conocimiento e instituciones más consolidadas en el mercado.

A casi cien años de que se otorgaron los primeros RVOE por decreto presidencial (emitidos en 1930 para la Escuela Libre de Derecho y para la Escuela Libre de Homeopatía de México) y 86 años de que se concedió el primer RVOE en el Estado de México (emitido en 1939 para la Escuela Bancaria y Comercial), vale la pena preguntarse cómo ha influido este mecanismo gubernamental y la incorporación universitaria en el crecimiento, la expansión y la diversificación de la oferta de educación superior privada en la entidad mexiquense.

### *Ideas base sobre la educación privada mexicana*

La educación superior privada (ESPri) en México se ha caracterizado, en décadas recientes, por una notable expansión territorial, diversificación de la oferta académica y crecimiento tanto de la matrícula como del número de instituciones (Acosta, 2005; Álvarez, 2011; Silas, 2013). Estos procesos se han desarrollado con una intervención gubernamental limitada al otorgamiento del RVOE, pero con amplia libertad para que las instituciones operen bajo lógicas mercantiles, en un contexto de escasa regulación en cuanto al funcionamiento institucional y la calidad de los servicios ofrecidos (Rama, 2012, 2013).

Aunque se han establecido las obligaciones fiscales y jurídicas de las IESPri, sigue pendiente una política clara sobre la calidad en el sector privado. Si bien la Ley General de Educación Superior (Congreso de la Unión, 2021) señala algunas responsabilidades y formas de participación de estas instituciones, no establece una estrategia gubernamental efectiva para garantizar la calidad de los servicios educativos. Debido a que el aseguramiento de la calidad es voluntario, únicamente algunas instituciones han acreditado sus programas. En la entidad mexiquense, lo han llevado a cabo aquellas que pertenecen a redes internacionales o nacionales. Solo hay una institución de sede única que ha tomado esta iniciativa.

Con base en las experiencias de otros países, Altbach (2002) señala que lo que se necesita para conducir de manera efectiva al sector privado es lograr un balance entre autonomía y responsabilidad social. En el caso mexicano, las instituciones privadas han gozado de libertad para brindar sus servicios, pero sin una definición precisa de su responsabilidad con diversos sectores sociales. Ante este panorama, numerosos especialistas (Kent y Ramírez, 2002; Rodríguez 2008a, Rodríguez 2008b, Buendía, 2011; De Vries, 2013, Rama, 2012) han manifestado la necesidad de que el sector privado se regule de manera efectiva y se le considere como objeto de las políticas educativas, más que con un afán intervencionista, con el ánimo de promover su desarrollo como actor clave en el porvenir de la educación superior mexicana (Kent y Ramírez, 2002).

Los gobiernos han tratado de promover la participación de las instituciones de educación superior privadas (IESPri) en instancias de planeación de la educación superior, como las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior, y se ha mencionado la expectativa social que se tiene sobre ellas en la Ley General de Educación Superior (Congreso de la Unión, 2021). Aunque en este ordenamiento se establece que todas las instituciones contribuirán al cumplimiento de los objetivos de la política educativa, persiste la desarticulación entre el sector público y privado, pues las IESPri operan con una racionalidad más acorde con sus intereses que con los de la agenda de gobierno. Estas instituciones han podido establecerse y permanecer en el mercado universitario, sin contravenir, pero sin comprometerse con claridad con los objetivos de las políticas educativas.

En consecuencia, la educación privada se ha expandido conforme a una racionalidad mercantil, la cual ha configurado un mercado heterogéneo y segmentado, en el que coexisten instituciones de costo y prestigio bajo con otras de colegiaturas y prestigio alto, y con grados diversos de consolidación académica. Este panorama se ha construido con el acuerdo explícito o implícito de los gobiernos de distintos partidos e ideologías que han llegado al poder; por ello, se confirma la aseveración de Marginson (2005) sobre que la sujeción de la educación superior a las fuerzas del mercado se debe a una decisión política previa.

### *El contexto del Estado de México*

La educación superior en el Estado de México es una de las más importantes del país. En el ciclo escolar 2023-2024, la Ciudad de México ocupó el primer lugar nacional en la matrícula de los niveles técnico superior universitario, licenciatura y posgrado en el sector público y privado con 989,949 estudiantes, mientras que la

entidad mexiquense ocupó el segundo lugar con 604,776 estudiantes (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2024). Algo análogo ocurre con la matrícula privada. En la Ciudad de México, la matrícula privada de licenciatura y posgrado fue de 411,127 estudiantes y 111,291 estudiantes de nuevo ingreso. Por su parte, el Estado de México ocupó el segundo lugar nacional de matrícula privada con 281,587 estudiantes y un nuevo ingreso de 91,482 estudiantes (ANUIES, 2024).

Según el Sistema Estatal de Información Urbana, Metropolitana y Vivienda (2025), en el Estado de México existen tres zonas metropolitanas: la zona metropolitana del valle de Toluca en la que habita el 13.1% de la población total de la entidad; la zona metropolitana del valle Cuautitlán-Texcoco, que concentra al 73.2% de la población estatal, y la zona metropolitana de Santiago Tianguistenco, en la cual habita el 1.1% de la población total de la entidad. Los municipios que integran dichas zonas se consideran como de grado de marginación muy bajo y, en algunos casos, bajo. Por el contrario, los que quedan fuera de las zonas metropolitanas tienen grado de marginación medio y alto (Consejo Estatal de Población, 2020).

Esta información es relevante porque cada una de estas regiones ha configurado históricamente su dinámica propia en términos económicos, sociales y culturales y guarda correspondencia con la oferta de educación superior pública y privada, la cual se ha instalado en los municipios con menores grados de marginación, salvo algunas IES públicas de control estatal que se han ubicado en los municipios de mayor marginación. Asimismo, cada zona tiene instituciones que se consideran de mayor prestigio. Mientras que la UAEMéx goza de mayor reconocimiento e influencia académica y social en la zona metropolitana del valle de Toluca, en la zona metropolitana del valle Cuautitlán-Texcoco la Universidad Nacional Autónoma de México o el Instituto Politécnico Nacional son más reconocidos y demandados por los estudiantes. Tales diferencias de condiciones socioeconómicas y políticas han impactado en la consolidación desigual de los mercados universitarios.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

Esta investigación es de carácter analítico-descriptivo y se centra solo en la oferta del sector privado. Los datos presentados provienen de documentos estadísticos gubernamentales y universitarios, leyes y reglamentos disponibles en las página web, así como informes otorgados por personal del RVOE y de la UAEMéx.

Asimismo, presentamos información disponible en la página web del Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (SIRVOES) y de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). En relación con el RVOE federal, consultamos datos de 1930 a 2023, los cuales se describen por nivel educativo: licenciatura, maestría, especialidad, doctorado, profesional asociado y técnico superior universitario; modalidad y municipio. Por otra parte, para el RVOE del Estado de México se muestran los datos desde 1980 –año en que se otorgó el primer RVOE– hasta 2023. La información sobre las instituciones incorporadas a la UAE-Méx fueron otorgados por la Dirección de Instituciones Incorporadas.

## ANÁLISIS

### *Normativa sobre la validez de estudios*

Las reglas para la obtención, conservación y sanciones relacionadas con el RVOE federal se han establecido en el Acuerdo 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en 1998. Asimismo, están en el Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior, el cual fue publicado en 2000 en el *Diario Oficial de la Federación*.

En la actualidad, el proceso se rige por el Acuerdo 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en 2017. Sin embargo, el Acuerdo 279 aún se usa como referencia para las características de los planes y programas de estudio.

En el caso del RVOE del Estado de México, la regulación de dicho reconocimiento está estipulada en dos documentos centrales: el Acuerdo específico por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior y el Reglamento General de Servicios Educativos Incorporados del Estado de México; ambos documentos fueron publicados en 2007. En todos los reglamentos destaca que los requisitos para los programas de licenciatura y posgrado son los mismos, salvo el nivel de estudios que debe cumplir el profesorado.

Por su parte, el procedimiento para incorporar estudios a la UAEMéx está definido en el Reglamento de Incorporación de Estudios de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuya última actualización fue publicada en 2021.

Los requisitos que cada instancia solicita para reconocer la validez oficial de los estudios son semejantes a los criterios centrales: perfil del personal docente, planes y programas de estudios e instalaciones. Sin embargo, los costos por la solicitud y vigencia de derechos de cada programa educativo son variables. Por ejemplo, en 2024 la cuota por solicitud, estudio y resolución del trámite de RVOE federal fue de 13,664 pesos (DGAIR, 2024). En cambio, la cuota del RVOE estatal fue de 18,636 pesos (Poder Ejecutivo, Gobierno del Estado de México, 2024).

En el caso de la UAEMéx, esta señala en el artículo 40 del Reglamento de Incorporación de Estudios lo siguiente: “Las instituciones incorporadas pagarán a la Universidad una cuota económica por derechos de incorporación que no será menor al cinco por ciento del cobro mensual integrado del total de su matrícula inscrita” (UAEMéx, 2021); es decir, el pago de los derechos de incorporación se hace mensualmente y se establece conforme a las colegiaturas de cada IESPri incorporada.

### *Crecimiento de la oferta con RVOE en el nivel nacional*

La expansión de la oferta con RVOE federal ha sido constante en todo el país, tal como podemos observar en la tabla 1, que muestra los datos de 1930 a 2023.

Tabla 1. Número de RVOE federal otorgado entre 1930 y 2023, nivel nacional

| Año/década | Doctorado | Maestría | Especialidad | Licenciatura | PA  | TSU | Total  |
|------------|-----------|----------|--------------|--------------|-----|-----|--------|
| 1930-1939  | 0         | 2        | 12           | 94           | 24  | 1   | 133    |
| 1942       | 0         | 0        | 0            | 0            | 0   | 1   | 1      |
| 1952       | 20        | 867      | 91           | 1,040        | 6   | 2   | 2,026  |
| 1962-1969  | 10        | 28       | 10           | 10           | 0   | 3   | 61     |
| 1974-1979  | 9         | 45       | 12           | 99           | 0   | 0   | 165    |
| 1980-1989  | 93        | 1,794    | 655          | 3,793        | 37  | 62  | 6,434  |
| 1990-1999  | 15        | 219      | 172          | 831          | 44  | 0   | 1,281  |
| 2000-2009  | 74        | 979      | 473          | 2,337        | 14  | 20  | 3,897  |
| 2010-2019  | 360       | 2,628    | 744          | 8,281        | 23  | 88  | 12,124 |
| 2020-2023  | 248       | 1,799    | 371          | 3,219        | 6   | 27  | 5,670  |
| Total      | 829       | 8,361    | 2,540        | 19,704       | 154 | 204 | 31,792 |

Fuente: DGAIR (2024).

Nota: 1942 y 1952 fueron los únicos años de la década en que se expidió algún RVOE.

PA= profesional asociado; TSU= técnico superior universitario

En 1952, con la creación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, hubo un primer crecimiento de RVOE federal otorgados por el decreto presidencial que tiene la institución. Casi tres décadas después, entre 1980 y 1989, el número de RVOE se incrementó de una manera sin precedentes, lo que preparó el panorama para la década de los años noventa, en los que se dio el crecimiento explosivo de la matrícula privada tanto de licenciatura como de maestría. No obstante, a partir de la década 2000, el doctorado se convirtió en el nicho de mercado mejor aprovechado por el sector privado (Álvarez, 2011).

Aunque la oferta privada con RVOE disminuyó su ritmo a partir de 1990, en la década 2010-2019 se aprecia un crecimiento inigualable de la expedición de RVOE federal, pues entre 1939 y 2009 se expidieron 13,998 reconocimientos y entre 2010-2019 se otorgaron 12,124, apenas una diferencia de 1,874 RVOE. En dicha década hubo presidentes de dos partidos políticos distintos; sin embargo, ninguno llevó a cabo políticas para frenar el crecimiento de la oferta con RVOE federal (Morales, 2024). Si analizamos los datos por mandatos presidenciales, vemos que durante el periodo de López Obrador tuvo lugar el mayor crecimiento histórico, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Número de RVOE federal otorgado y retirado entre 2000 y 2023, nivel nacional

| Presidente en turno                           | Periodo de RVOE analizado | Número de RVOE otorgado |          |              |           | Número de RVOE retirado |                             |
|-----------------------------------------------|---------------------------|-------------------------|----------|--------------|-----------|-------------------------|-----------------------------|
|                                               |                           | Licenciatura            | Maestría | Especialidad | Doctorado | A petición de la IESPri | Por sanción de la autoridad |
| Vicente Fox Quezada (2000-2006)               | 2001-2006                 | 681                     | 363      | 236          | 28        | 0                       | 0                           |
| Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012) | 2007-2012                 | 3,555                   | 1,185    | 500          | 141       | 6                       | 6                           |

|                                               |               |       |       |     |     |     |   |
|-----------------------------------------------|---------------|-------|-------|-----|-----|-----|---|
| Enrique Peña Nieto<br>(2012-2018)             | 2013-<br>2018 | 2,859 | 1,089 | 283 | 173 | 166 | 4 |
| Andrés Manuel López<br>Obrador<br>(2018-2024) | 2019-<br>2023 | 5,870 | 2,193 | 498 | 285 | 107 | 4 |

Fuente: Morales (2024).

El RVOE federal en el nivel licenciatura ha tenido el crecimiento más notorio en las décadas pasadas. Sin embargo, el posgrado también se ha expandido, en primer lugar la maestría y en segundo, el doctorado. Con estos datos podríamos suponer que en los próximos años habrá un crecimiento modesto en licenciatura y un incremento notorio del posgrado, pues ya existe una demanda estudiantil con las credenciales adecuadas que busca enfrentar las exigencias del mercado laboral de una mayor escolarización de los trabajadores.

#### *Expansión de la oferta con RVOE e incorporación a la UAEMéx en el Estado de México*

En esta sección examinamos el comportamiento de la oferta privada en el territorio mexiquense. Hacemos un análisis por décadas, en el nivel municipal, por modalidades de estudio, por áreas del conocimiento, e identificamos las IESPri que han tenido una mayor participación en el mercado.

##### *a. Décadas*

La oferta con RVOE federal en el Estado de México fue la primera que se instauró en la entidad. Después, en 1979, se otorgó la primera incorporación a la UAEMéx y, en 1980, se autorizó el primer RVOE estatal. Estos sucesos marcaron una tendencia que aún se advierte en la actualidad, pues gran parte de la oferta privada tiene RVOE federal. En sintonía con la tendencia nacional, en la década 1980-1990, la oferta mexiquense con reconocimiento federal tuvo una expansión considerable, y entre 2010 y 2019 se presentó el crecimiento explosivo en todos los niveles educativos.

Tabla 3. RVOE federal otorgado y vigente en el Estado de México (1939-2024)

| Nivel educativo/<br>Años | Doctorado | Especialidad | Licenciatura | Maestría | PA | TSU | Total |
|--------------------------|-----------|--------------|--------------|----------|----|-----|-------|
| 1939                     | 0         | 1            | 19           | 10       | 0  | 0   | 30    |
| 1952                     | 2         | 1            | 57           | 68       | 0  | 0   | 128   |
| 1980-1990                | 32        | 154          | 536          | 236      | 6  | 12  | 976   |
| 1991-1999                | 0         | 15           | 97           | 20       | 0  | 0   | 132   |
| 2000-2009                | 11        | 77           | 537          | 153      | 3  | 15  | 796   |
| 2010-2019                | 78        | 136          | 1,661        | 433      | 7  | 42  | 2,357 |
| 2020-2024                | 67        | 42           | 620          | 381      | 0  | 14  | 1,124 |
| Total                    | 190       | 426          | 3,527        | 1,301    | 16 | 83  | 5,543 |

Fuente: SIRVOES (2024).

PA= profesional asociado; TSU= técnico superior universitario.

El primer RVOE federal en territorio mexiquense fue otorgado a la Escuela Bancaria y Comercial en 1939, después lo obtuvo el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en 1952 y en tercer lugar la Universidad Anáhuac en 1982. Dichas instituciones gozan de la autonomía que les otorgó el decreto presidencial desde su fundación y se les emite un reconocimiento para cada programa de estudios. En cambio, el primer RVOE estatal se otorgó en 1980 y ha tenido un crecimiento más lento que el federal. La década pasada fue la de su mayor crecimiento.

Tabla 4. RVOE estatal otorgado y vigente en el Estado de México (1980-2023)

| Nivel educativo/<br>Años | Doctorado | Especialidad | Licenciatura | Maestría | TSU | Total |
|--------------------------|-----------|--------------|--------------|----------|-----|-------|
| 1980-1990                | 0         | 0            | 6            | 1        | 0   | 7     |
| 1991-2000                | 0         | 0            | 9            | 1        | 0   | 10    |
| 2001-2010                | 3         | 4            | 47           | 29       | 0   | 83    |
| 2011-2023                | 11        | 21           | 118          | 74       | 9   | 233   |
| Total                    | 14        | 25           | 180          | 105      | 9   | 333   |

Fuente: SIRVOES (2024).

TSU= técnico superior universitario.

Por su parte, las IESPri con programas incorporados a la UAEMéx han tenido un ritmo distinto al RVOE federal y estatal. Los años noventa fueron los de mayor expansión de oferta privada incorporada.

Tabla 5. Programas incorporados a la UAEMéx de 1979 a 2024

| Década    | Programas incorporados |
|-----------|------------------------|
| 1970-1979 | 3                      |
| 1990-1999 | 30                     |
| 2000-2009 | 12                     |
| 2010-2019 | 16                     |
| 2020-2024 | 23                     |
| Total     | 84                     |

Fuente: Dirección de Instituciones Incorporadas de la Secretaría de Docencia de la UAEMéx (noviembre 2024).

En la década de 1970-1979, solo una IESPri, fundada por un exrector de la UAEMéx, estaba incorporada a la universidad y así mantuvo su protagonismo hasta 1990-1999, periodo en el que se otorgaron la mayor cantidad de incorporaciones. En la actualidad, la UAEMéx tiene 22 IESPri incorporadas y la matrícula total del ciclo escolar 2023-2024 fue de 8,438 estudiantes, que equivale al 3% de los 281,587 estudiantes inscritos en la ESPri mexiquense. El primer ingreso fue de 2,490 estudiantes en dicho periodo.

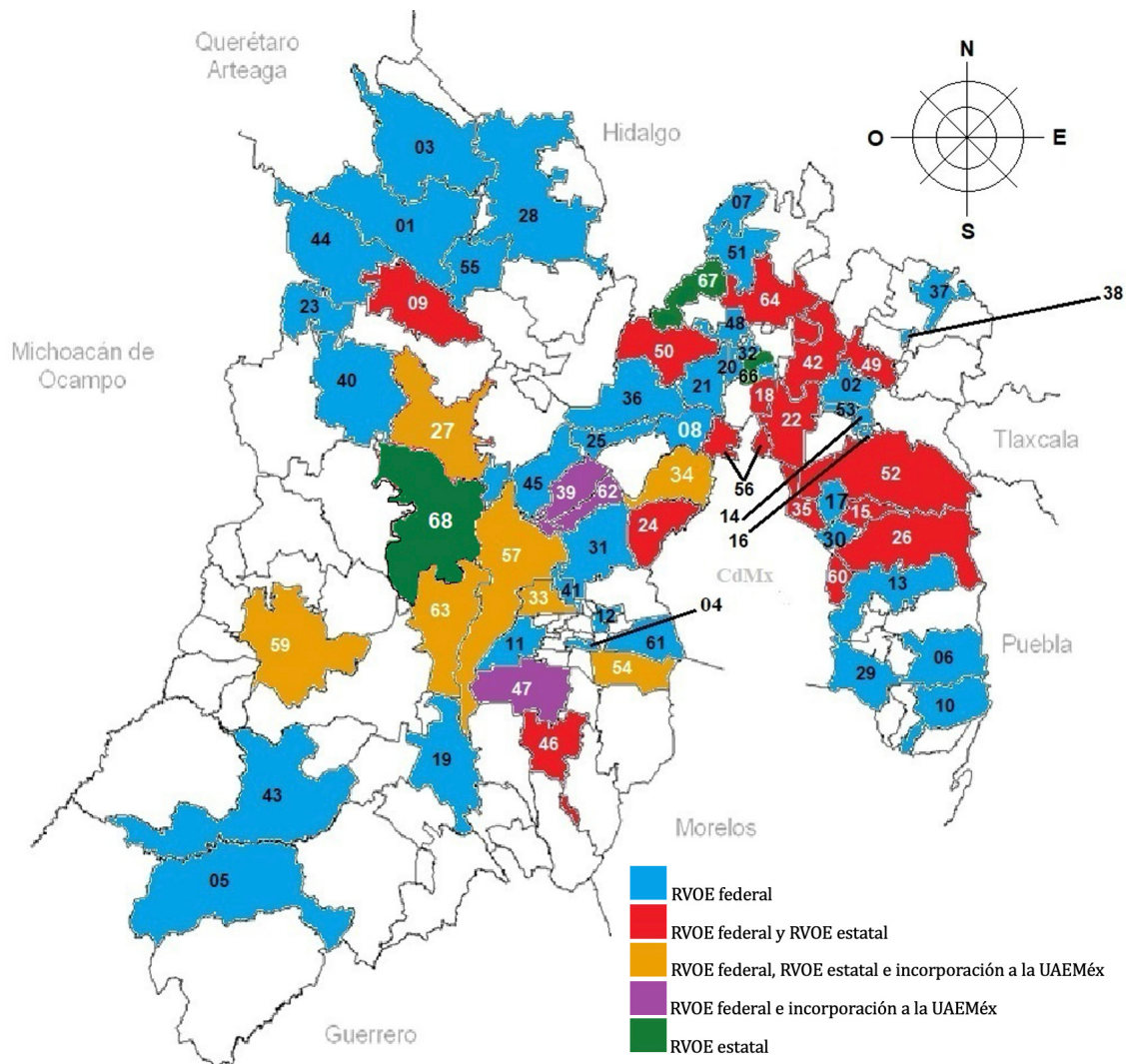
## b. Municipios

El sector privado se ha desplegado de manera heterogénea en la entidad, pues de los 125 municipios, solo cinco cuentan con los tres tipos de oferta: RVOE federal, RVOE estatal e incorporación a la UAEMéx. Los programas con RVOE estatal e incorporación a la UAEMéx se ofrecen de manera predominante en la zona metropolitana del

valle de Toluca, mientras que en la del valle Cuautitlán-Texcoco hay gran presencia del RVOE federal y estatal. Los municipios con menor grado de marginación, es decir, con mejores condiciones de vida para la población, son los que albergan la mayor parte de la oferta privada. En contraste, hay municipios que carecen de IESPri, aunque en algunos existe oferta pública, como universidades tecnológicas, politécnicas, escuelas normales o institutos tecnológicos. Sin embargo, hay regiones sin oferta del sector público ni privado, como sucede en los límites con Michoacán y Guerrero.

El mapa presenta los municipios por colores para distinguir el tipo de validez oficial de su oferta. Destaca que los ubicados al sur, al sureste y algunos del norte de la entidad y que no están coloreados son identificados como localidades con alto grado de marginación según el índice de marginación de 2020 (Consejo Estatal de Población, 2020).

Mapa. Distribución de la oferta de ESPri por municipio y tipo de validez oficial de estudios en el Estado de México en 2024



Fuente: DGAIR (2024); Dirección de Instituciones Incorporadas de la Secretaría de Docencia, UAEMéx; INEGI (2024); SIRVOES (2024). Información solicitada y prestada por la Dirección de Instituciones Incorporadas de la Secretaría de Docencia de la UAEMéx (noviembre 2024).

Tabla 6. Municipios mexiquenses con oferta de educación superior privada en 2024

| Núm. | Municipio            | Núm. | Municipio               | Núm. | Municipio               | Núm. | Municipio                   |
|------|----------------------|------|-------------------------|------|-------------------------|------|-----------------------------|
| 1    | Acambay              | 18   | Coacalco de Berriozábal | 35   | Nezahualcóyotl          | 52   | Texcoco                     |
| 2    | Acolman              | 19   | Coatepec Harinas        | 36   | Nicolás Romero          | 53   | Tezoyuca                    |
| 3    | Aculco               | 20   | Cuautitlán              | 37   | Nopaltepec              | 54   | Tianguistenco               |
| 4    | Almoloya del Río     | 21   | Cuautitlán Izcalli      | 38   | Otumba                  | 55   | Timilpan                    |
| 5    | Amatepec             | 22   | Ecatepec de Morelos     | 39   | Otzolotepec             | 56   | Tlalnepantla de Baz         |
| 6    | Amecameca            | 23   | El Oro                  | 40   | San Felipe del Progreso | 57   | Toluca                      |
| 7    | Apaxco               | 24   | Huixquilucan            | 41   | San Mateo Atenco        | 58   | Tultitlán                   |
| 8    | Atizapán de Zaragoza | 25   | Isidro Fabela           | 42   | Tecámac                 | 59   | Valle de Bravo              |
| 9    | Atlacomulco          | 26   | Ixtapaluca              | 43   | Tejupilco               | 60   | Valle de Chalco Solidaridad |
| 10   | Atlautla             | 27   | Ixtlahuaca              | 44   | Temascalcingo           | 61   | Xalatlaco                   |
| 11   | Calimaya             | 28   | Jilotepec               | 45   | Temoaya                 | 62   | Xonacatlán                  |
| 12   | Capulhuac            | 29   | Juchitepec              | 46   | Tenancingo              | 63   | Zinacantepec                |
| 13   | Chalco               | 30   | La Paz                  | 47   | Tenango del Valle       | 64   | Zumpango                    |
| 14   | Chiautla             | 31   | Lerma                   | 48   | Teoloyucan              | 65   | Almoloya de Juárez          |
| 15   | Chicoloapan          | 32   | Melchor Ocampo          | 49   | Teotihuacán             | 66   | Tultepec                    |
| 16   | Chiconcuac           | 33   | Metepec                 | 50   | Tepotzotlán             | 67   | Huehuetoca                  |
| 17   | Chimalhuacán         | 34   | Naucalpan de Juárez     | 51   | Tequixquiac             |      |                             |

Fuente: DGAIR (2024); Dirección de Instituciones Incorporadas de la Secretaría de Docencia, UAEMéx; INEGI (2024); SIRVOES (2024). Información solicitada y prestada por la Dirección de Instituciones Incorporadas de la Secretaría de Docencia de la UAEMéx (noviembre 2024).

En la entidad mexiquense, las regiones más desarrolladas tienen la mejor oferta pública y privada. A estas instituciones acceden las clases sociales altas y medias, mientras que las zonas menos desarrolladas tienen una alta proporción de instituciones privadas de menor calidad y a un costo menor (Grediaga et al., 2024).

Para ilustrar los contrastes, cabe señalar que hay 44 municipios que concentran apenas el 10 % de la oferta con RVOE federal, en los cuales se imparten 384 programas de licenciatura, 135 de maestría, 26 de doctorado y 26 de especialidad. En cambio, solo seis municipios agrupan el 50.5 % del total de programas de estudio con RVOE federal, lo que evidencia una marcada concentración territorial de la oferta educativa en el sector privado. Esta disparidad revela una lógica de expansión selectiva, en la que el crecimiento de la educación superior privada ha privilegiado los espacios urbanos con mayor dinamismo económico, y ha marginado a regiones con menor infraestructura y demanda potencial.

Tabla 7. Municipios mexiquenses con mayor número de RVOE federal vigente hasta 2024

| Municipio               | Doctorado | Especialidad | Licenciatura | Maestría | PA | TSU | Total municipal | %<br>N=5543 |
|-------------------------|-----------|--------------|--------------|----------|----|-----|-----------------|-------------|
| Ecatepec de Morelos     | 6         | 41           | 469          | 128      | 2  | 6   | 652             | 11.8        |
| Toluca                  | 21        | 25           | 378          | 171      | 2  | 11  | 608             | 11.0        |
| Coacalco de Berriozábal | 8         | 36           | 292          | 101      | 0  | 4   | 441             | 8.0         |
| Naucalpan de Juárez     | 4         | 30           | 298          | 90       | 3  | 0   | 425             | 7.7         |
| Tlalnepantla de Baz     | 14        | 41           | 227          | 70       | 0  | 1   | 353             | 6.4         |
| Atizapán de zaragoza    | 3         | 33           | 198          | 80       | 4  | 0   | 318             | 5.7         |

Fuente: SIRVOES (2024). PA= profesional asociado; TSU= técnico superior universitario.

En relación con el RVOE estatal, cuatro municipios concentran el 61% de la oferta educativa con esta validez. Se trata de localidades contiguas, como Toluca y Metepec, o cercanas entre sí, como Atlacomulco e Ixtlahuaca, lo que configura dos polos claramente definidos de centralización. En contraste, 21 municipios agrupan el 49% restante, con una oferta compuesta por 8 programas de Técnico superior universitario, 65 de licenciatura, 42 de maestría, 3 de doctorado y 11 de especialidad. Este patrón evidencia una distribución territorial profundamente desigual, en la que pocas zonas concentran gran parte de la oferta con validez estatal. Tal configuración revela la ausencia de una política de planeación estatal efectiva para la educación superior, ya que la expansión del sector privado responde más a la lógica de mercado que a criterios de equidad territorial, dejando amplias regiones sin acceso a una oferta diversificada y pertinente.

Tabla 8. Municipios con mayor número de RVOE estatal vigente

| Municipio/ nivel | Doctorado | Especialidad | Licenciatura | Maestría | TSU | Total municipal | %<br>N=333 |
|------------------|-----------|--------------|--------------|----------|-----|-----------------|------------|
| Toluca           | 8         | 13           | 51           | 43       | 1   | 116             | 34.8       |
| Metepec          | 0         | 1            | 32           | 5        | 0   | 38              | 11.4       |
| Atlacomulco      | 0         | 0            | 22           | 7        | 0   | 29              | 8.7        |
| Ixtlahuaca       | 3         | 0            | 10           | 8        | 0   | 21              | 6.3        |

Fuente: SIRVOES (2024). TSU= técnico superior universitario.

En relación con las IESPri incorporadas a la UAEMéx, observamos que la mayor parte de esta oferta se concentra en los municipios de Metepec, Toluca e Ixtlahuaca. De forma incipiente, Zinacantepec comienza a adquirir relevancia. Esta tendencia de concentración podría estar vinculada con el prestigio diferenciado que la UAEMéx posee en diversas regiones de la entidad (Morales, 2013). Aunque la universidad cuenta con unidades académicas profesionales en distintas zonas del estado, su reconocimiento académico y social no es homogéneo. En algunos municipios, la presencia de otras instituciones con alto reconocimiento —como la UNAM o destacadas universidades privadas— representa una competencia significativa en el mercado educativo. La tabla 9 presenta el detalle de esta distribución territorial.

Tabla 9. Municipios con oferta incorporada a la UAEMéx

| Municipio              | Programas incorporados |
|------------------------|------------------------|
| Metepéc                | 20                     |
| Toluca                 | 20                     |
| Zinacantepec           | 12                     |
| Ixtlahuaca             | 11                     |
| Santiago Tianguistenco | 6                      |
| Tenango del Valle      | 4                      |
| Valle de Bravo         | 3                      |
| Xonacatlán             | 3                      |
| Otzolotepec            | 2                      |
| Naucalpan de Juárez    | 2                      |
| Tenango                | 1                      |

Fuente: Dirección de Instituciones Incorporadas de la Secretaría de Docencia de la UAEMéx (noviembre 2024).

Por otra parte, sobre la facultad de la autoridad educativa de retirar el RVOE a las IESPri que incumplan alguno de los requisitos, cabe señalar que el único caso documentado fue en 2017, con un RVOE federal. No se ha retirado ningún RVOE estatal.

Tabla 10. RVOE federal retirado 2012-2024, Estado de México

| Año/RVOE    | Doctorado | Especialidad | Licenciatura | Maestría | PA | TSU | Total anual |
|-------------|-----------|--------------|--------------|----------|----|-----|-------------|
| 2012        | 0         | 9            | 7            | 0        | 6  | 0   | 22          |
| 2016        | 0         | 0            | 1            | 0        | 0  | 0   | 1           |
| 2017        | 0         | 0            | 34           | 5        | 0  | 0   | 39          |
| 2018        | 0         | 13           | 65           | 23       | 0  | 0   | 101         |
| 2019        | 0         | 0            | 162          | 21       | 13 | 2   | 198         |
| 2020        | 0         | 2            | 13           | 2        | 0  | 0   | 17          |
| 2021        | 0         | 1            | 13           | 8        | 0  | 0   | 22          |
| 2022        | 1         | 15           | 22           | 6        | 6  | 0   | 50          |
| 2023        | 4         | 10           | 112          | 39       | 0  | 0   | 165         |
| 2024        | 0         | 0            | 5            | 1        | 0  | 0   | 6           |
| Total nivel | 5         | 50           | 400          | 105      | 25 | 2   | 621         |

Fuente: SIRVOES (2024). PA= profesional asociado; TSU= técnico superior universitario.

Destaca que 620 RVOE se han retirado a petición de la IESPri y solo uno por sanción de la autoridad.

### c. Modalidades

Uno de los cambios más significativos en el crecimiento de la oferta educativa con RVOE radica en la diversificación de las modalidades de estudio. Aunque los requisitos para obtener el RVOE son en gran medida similares en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, en estas dos últimas se exige además la implementación de una plataforma educativa que organice y respalde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la modalidad escolarizada continúa siendo la que reúne el mayor número de programas con RVOE, la modalidad mixta se ha consolidado como la segunda más representativa. Esta tendencia puede observarse en la tabla 11, lo que sugiere una creciente preferencia por esquemas flexibles que combinan elementos presenciales y virtuales.

Tabla 11. Número de RVOE estatal y RVOE federal vigente por nivel y modalidad de estudios en el Estado de México

| Nivel y modalidad de estudios     | RVOE estatal<br>1980-2023 | RVOE federal<br>1939-2024 |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Doctorado escolarizado            | 12                        | 107                       |
| Doctorado mixto                   | 1                         | 53                        |
| Doctorado no escolarizado         | 1                         | 30                        |
| Especialidad escolarizada         | 7                         | 297                       |
| Especialidad mixta                | 5                         | 94                        |
| Especialidad no escolarizada      | 13                        | 35                        |
| Licenciatura escolarizada         | 152                       | 2,103                     |
| Licenciatura mixta                | 9                         | 1,202                     |
| Licenciatura no escolarizada      | 19                        | 222                       |
| Maestría escolarizada             | 67                        | 659                       |
| Maestría mixta                    | 16                        | 408                       |
| Maestría no escolarizada          | 22                        | 234                       |
| TSU escolarizado                  | 8                         | 13                        |
| TSU mixta                         | 1                         | 3                         |
| Profesional asociado escolarizado | 0                         | 28                        |
| Profesional asociado mixto        | 0                         | 55                        |
| Total                             | 333                       | 5,543                     |

Fuente: SIRVOES (2024).

En el caso de los programas incorporados a la UAEMéx, la mayor parte de la oferta educativa corresponde a la modalidad presencial. No obstante, también se han desarrollado programas en modalidad mixta, tanto en el nivel de licenciatura como en el de educación media superior, lo que refleja un esfuerzo por diversificar las opciones formativas y adaptarse a nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

#### d. Área del conocimiento

La distribución de la oferta educativa por áreas del conocimiento presenta un comportamiento desigual. Las disciplinas de ciencias sociales, administración, negocios y derecho concentran la mayor proporción de la oferta privada en el Estado de México. No obstante, desde 2016 se ha observado un crecimiento sostenido en los programas relacionados con las ciencias de la salud, como enfermería, fisioterapia y medicina. Este incremento coincide con la creación de la Universidad de la Salud del Estado de México, institución que actualmente ofrece cuatro programas de licenciatura en esta área. Los datos que sustentan esta tendencia se presentan en la tabla 12.

Tabla 12. Distribución del número de RVOE federal, RVOE estatal e incorporación a la UAEMéx por áreas del conocimiento, 2024

| Área del conocimiento                                 | Federal | Estatal | UAEMéx |
|-------------------------------------------------------|---------|---------|--------|
| Ciencias sociales, administración, negocios y derecho | 3,201   | 220     | 45     |
| Educación                                             | 803     | 42      | 2      |
| Ingeniería, manufactura y construcción                | 438     | 34      | 2      |
| Salud                                                 | 334     | 18      | 24     |
| Tecnologías de la información y la computación        | 287     | 3       | 5      |
| Artes y humanidades                                   | 269     | 4       | 3      |
| Servicios                                             | 166     | 2       | 1      |
| Ciencias naturales, matemáticas y estadística         | 44      | 9       | 2      |
| Agronomía y veterinaria                               | 1       | 1       | 0      |
| Total                                                 | 5,543   | 333     | 84     |

Fuente: SIRVOES (2024). Información proporcionada por la Dirección de Instituciones Incorporadas de la Secretaría de Docencia de la UAEMéx (noviembre 2024).

Nota: En la UAEMéx son 83 programas de licenciatura y uno de técnico superior universitario.

#### e. Concentración institucional de la oferta

Además de la concentración de la oferta educativa privada en los municipios con mejores condiciones de vida y en programas pertenecientes a un número reducido de áreas del conocimiento, en el Estado de México se observa otra tendencia relevante: la organización oligopólica del sector. Diversos estudios (Rodríguez, 2008a; Álvarez, 2019; Álvarez y Urrego, 2017) han documentado el fortalecimiento de conglomerados de ESPri, que indican un comportamiento cada vez más marcado hacia estructuras oligopólicas. A la par, se ha identificado un fenómeno de atomización de la matrícula, derivado del crecimiento en el número de instituciones dirigidas al mismo segmento socioeconómico. Esta situación ha generado una especie de “guerra comercial” entre instituciones de educación superior de absorción de demanda con perfil independiente y aquellas con perfil corporativo (Silas, 2013).

En la entidad mexiquense están presentes los grupos corporativos que Álvarez (2019) clasifica como “mega” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad del Valle de México y Universidad Tecnológica de México) y “súper” (Universidad Anáhuac). En este tipo de instituciones predomina el uso del RVOE federal para validar sus programas académicos, lo que evidencia un proceso de aprendizaje institucional orientado a gestionar eficientemente dicho reconocimiento.

Tabla 13. IESPri con mayor número de RVOE federal en el Estado de México, 1939-2024

| IESPri                            | Número de RVOE | Número de planteles | Porcentaje del total de RVOE<br>n=5543 | Porcentaje de la matrícula privada estatal | Porcentaje de matrícula femenina institucional |
|-----------------------------------|----------------|---------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Universidad del Valle de México   | 454            | 5                   | 8.19                                   | 4.79%                                      | 52%                                            |
| Universidad Tecnológica de México | 309            | 5                   | 5.57                                   | 12.60%                                     | 56%                                            |
| Univer Milenium                   | 262            | 8                   | 4.73                                   | 4.17%                                      | 59%                                            |
| Universidad Anáhuac               | 261            | 1                   | 4.71                                   | 3.69%                                      | 58%                                            |

|                                                             |     |    |      |       |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|----|------|-------|-----|
| Universidad Icel                                            | 248 | 5  | 4.47 | 0.96% | 57% |
| Universidad Tres Culturas                                   | 220 | 8  | 3.97 | 7.55% | 55% |
| Universidad Etac                                            | 192 | 5  | 3.46 | 1.80% | 59% |
| Universidad Insurgentes                                     | 191 | 18 | 3.45 | 1.91% | 56% |
| Universidad Privada del Estado de México                    | 147 | 10 | 2.65 | 3.19% | 63% |
| Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey | 127 | 4  | 2.29 | 2.31% | 46% |
| Centro de Estudios Superiores Felipe Villanueva             | 108 | 3  | 1.95 | 1.41% | 51% |
| Universidad de Ecatepec                                     | 100 | 2  | 1.80 | 1.56% | 50% |
| Universidad Mexicana                                        | 89  | 2  | 1.61 | 2.17% | 58% |
| Universidad de Cuautitlán Izcalli                           | 80  | 3  | 1.44 | 0.53% | 61% |

Fuente: SIRVOES (2024).

Estas 14 instituciones de IESPri reúnen el 50.3 % de los RVOE federales vigentes en el Estado de México y agrupan al 48.96 % de la matrícula privada estatal. Destaca el caso de la Universidad Tecnológica de México, que por sí sola concentra el 12.60 % de dicha matrícula, lo que la posiciona como un actor dominante en el sector. Asimismo, observamos una tendencia generalizada de feminización de la matrícula en la mayoría de estas instituciones.

En cuanto a la oferta con RVOE estatal, identificamos 62 IESPri que cuentan con este tipo de reconocimiento. Sin embargo, seis de ellas agrupan la mayoría de los RVOE estatales vigentes, lo que sugiere una alta concentración en el otorgamiento de estos permisos.

Algunas instituciones han optado por diversificar la validez oficial de sus programas académicos. Un ejemplo representativo es la Universidad de Ixtlahuaca CUI, que cuenta con programas incorporados a la UAEMéx (3,442 estudiantes), con RVOE estatal (1,813 estudiantes), con RVOE de la UNAM (1,753 estudiantes) y con RVOE federal (475 estudiantes). Esta estrategia le ha permitido ampliar su cobertura y atraer distintos perfiles de estudiantes.

Tabla 14. IESPri con mayor número de RVOE estatal en el Estado de México, 1980-2023

| IESPri                           | Número de RVOE | Porcentaje del total de RVOE<br>n=333 | Porcentaje de la matrícula privada estatal | Porcentaje de matrícula femenina institucional |
|----------------------------------|----------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Universidad de Atlacomulco       | 23             | 6.9                                   | 0.20%                                      | 59%                                            |
| Universidad de Ixtlahuaca CUI    | 18             | 5.4                                   | 0.64%                                      | 54%                                            |
| Universidad del Valle de Toluca  | 17             | 5.1                                   | 0.29%                                      | 58%                                            |
| Universidad del Medio Ambiente   | 14             | 4.2                                   | 0.05%                                      | 68%                                            |
| Centro Universitario Los Ángeles | 12             | 3.6                                   | 0.50%                                      | 55%                                            |
| Universidad de Tenancingo        | 12             | 3.6                                   | 0.10%                                      | 47%                                            |

Fuente: SIRVOES (2024).

Aunque los datos disponibles no permiten realizar un análisis exhaustivo sobre la correspondencia entre el crecimiento de la matrícula y el número de programas según el tipo de RVOE, sí es posible esbozar una interpretación general.

En 2024, las instituciones que reunieron el mayor número de programas con RVOE federal concentraron aproximadamente el 49% de la matrícula del sector privado, lo que sugiere una fuerte correlación entre el uso del RVOE federal y la capacidad de atracción estudiantil. En contraste, las IESPri con mayor cantidad de programas con RVOE estatal apenas atendieron al 1.78 % de la matrícula, y la oferta incorporada a la UAEMéx representó solo el 3%. Esta disparidad pone de manifiesto la marcada preferencia institucional y estudiantil por los programas con RVOE federal, posiblemente por su mayor reconocimiento, flexibilidad o cobertura.

Estos datos también evidencian la necesidad de realizar un análisis complementario para estimar la matrícula inscrita en programas con otras formas de validez oficial, como la incorporación a universidades estatales o federales distintas a la UAEMéx, las cuales no fueron consideradas en este estudio.

## CONCLUSIONES

La oferta de educación superior privada en el Estado de México ha experimentado una expansión considerable, al punto de posicionar a la entidad en el segundo lugar nacional en cuanto a matrícula privada en los niveles de licenciatura y posgrado. Este crecimiento ha configurado un mercado heterogéneo y segmentado, en el cual coexisten instituciones que concentran una proporción significativa de la oferta y de la matrícula, junto con otras que operan con un número reducido de programas y una matrícula limitada.

El análisis de la distribución de esta oferta revela un patrón de concentración. En términos prácticos, la libertad que tienen las instituciones privadas para definir su oferta académica ha dado lugar a un mercado cada vez menos diversificado. La ausencia de restricciones normativas en el otorgamiento del RVOE —que no impone límites sobre las características curriculares ni territoriales de los programas— ha permitido que la oferta se aglutine en municipios con menor grado de marginación, en torno a un reducido grupo de áreas del conocimiento, bajo una misma modalidad de estudio y en un conjunto limitado de instituciones.

Este fenómeno ha reducido el potencial diferenciador del sector privado, limitando la diversidad académica y territorial de la oferta. Además, si se analiza la evolución histórica del tipo de validez oficial de los estudios, observamos que, entre 1939 y 1979, todas las instituciones privadas en el Estado de México operaban exclusivamente con RVOE federal, ya que no existía aún el reconocimiento estatal ni la incorporación a la UAEMéx. Fue a partir de la década de 1980 cuando algunas instituciones comenzaron a diversificar la validez de sus programas, y se incorporaron a la oferta estatal o a universidades como la UAEMéx.

Es posible advertir que los tres mecanismos de otorgamiento de validez oficial de estudios —RVOE federal, RVOE estatal e incorporación universitaria— se distribuyen de forma diferenciada según la ubicación geográfica de las IESPri en el Estado de México. Las primeras instituciones privadas surgieron en la zona metropolitana del valle Cuautitlán-Texcoco, donde predominan los programas con RVOE federal, y en menor proporción, aquellos con RVOE estatal.

Por contraste, en la zona metropolitana de Toluca existe una oferta más equilibrada entre ambos tipos de RVOE. Esta región también destaca por concentrar la mayoría de las instituciones incorporadas a la UAEMéx, lo que sugiere una mayor influencia y prestigio de esta universidad en dicha zona. Esta tendencia puede estar asociada a la proximidad con la capital del estado, donde se gestionan tanto el RVOE estatal como los procesos de incorporación universitaria. Esta centralidad administrativa podría explicar, en parte, la preferencia por estas formas de validez oficial.

Sería pertinente analizar cómo ha evolucionado el valor competitivo de la incorporación a la UAEMéx, especialmente considerando que, en décadas anteriores, este mecanismo permitió a varias instituciones consolidarse y ganar legitimidad dentro del mercado universitario local (Morales, 2013). En contraste, en la zona metropolitana de Santiago Tianguistenco identificamos una presencia reducida de la oferta privada; allí predomina el RVOE federal y solo una institución está incorporada a la UAEMéx, lo que refleja una menor densidad y diversificación institucional.

Más allá de estas tendencias históricas y geográficas, resulta fundamental indagar cómo incide el tipo de validez oficial en aspectos sustantivos de la educación superior, como el aprendizaje estudiantil, la calidad académica, la equidad y el ejercicio docente. Un análisis de esta naturaleza permitiría evaluar si siguen siendo relevantes las diferencias tipológicas entre las formas de validez o si, como sugiere De Vries (2013), dichas distinciones tienden a diluirse cuando se examina la operación cotidiana de las instituciones.

Otro aspecto que deberá ser considerado por futuras investigaciones es el papel que desempeñan las redes de contacto de los propietarios de las instituciones privadas, ya que su capital social o político puede facilitar la obtención del RVOE de forma más eficaz y expedita. Una evidencia de ello es que varios dueños de IESPri con programas incorporados a la UAEMéx han ocupado anteriormente cargos relevantes dentro de esta universidad, como direcciones de facultades o incluso la rectoría.

Este contexto cobra especial relevancia al analizar el cambio introducido en el reglamento de incorporación vigente, cuyo artículo 9º establece que será improcedente la solicitud de incorporación si entre los directivos, asociados o representantes legales de la institución solicitante figuran personas que “se desempeñen o se hayan desempeñado laboralmente con cargos directivos en la Administración Central o en alguno de los espacios académicos de la Universidad durante los cinco años anteriores a la presentación de la solicitud” (UAEMéx, 2021). Este cambio normativo sugiere la intención de establecer límites a posibles conflictos de interés, por lo que sería pertinente investigar qué factores motivaron su inclusión en la reforma reciente del reglamento.

En cuanto a la distribución de la matrícula por tipo de validez oficial, la mayoría de los estudiantes están inscritos en programas con RVOE federal; en segundo lugar, en programas con RVOE estatal, y en menor proporción, en programas incorporados a la UAEMéx. Esto indica que la mayor parte de la matrícula privada se encuentra bajo esquemas que no requieren el aval universitario, lo cual plantea la necesidad de actualizar y diversificar los procedimientos de otorgamiento de validez oficial, tomando en cuenta no solo el nivel educativo, sino también las modalidades de estudio y las áreas del conocimiento.

A partir de los datos analizados, podemos concluir que una de las principales consecuencias de que el gobierno haya permitido al sector privado definir su oferta educativa según sus propios criterios es la concentración de esta oferta en ciertos municipios, áreas del conocimiento y modalidades. Como resultado, quienes aspiran a estudiar en instituciones con prestigio o estándares de calidad académica deben residir o trasladarse a los municipios centrales de la entidad. En contraste, los habitantes de regiones con mayores niveles de marginación enfrentan opciones limitadas, con instituciones de calidad incierta, baja matrícula, infraestructura mínima y profesorado mal remunerado, en condiciones laborales precarias, tal como lo ha documentado Soto (2022).

En el caso de la UAEMéx, se evidencia una política más restrictiva en términos de acceso al mercado de incorporación. Las solicitudes deben ser avaladas por las autoridades universitarias de mayor jerarquía, y cada facultad tiene la autoridad de establecer límites en la matrícula aceptada por las instituciones incorporadas, como ha sido el caso concreto de la Facultad de Medicina. Este nivel de control refuerza el carácter selectivo de la incorporación, al tiempo que establece barreras de entrada que buscan preservar la calidad y el control institucional sobre los programas avalados.

Otro aspecto relevante es que las instituciones privadas que operan bajo una lógica organizacional oligopólica —aquellas que concentran una proporción significativa de la matrícula y de los programas— utilizan exclusivamente RVOE federal; ninguna de ellas está incorporada a la UAEMéx. Esta situación podría estar relacionada, por un lado, con las restricciones inherentes al proceso de incorporación universitaria, y por otro, con la mayor flexibilidad y rentabilidad operativa que ofrece el RVOE federal.

Mientras los gobiernos no diseñen políticas específicas y pertinentes para regular al sector privado, y no definan con claridad sus responsabilidades en torno a los objetivos comunes de la educación superior, la intervención pública seguirá reduciéndose a un acto formal de validación de estudios. En consecuencia, las instituciones privadas continuarán guiando sus decisiones conforme a una lógica predominantemente mercantil, más que académica, como ocurre en muchos casos documentados. Mi

Además, advertimos una paradoja importante: el RVOE es un instrumento regulatorio homogéneo en cuanto a sus requisitos, ya que no establece diferencias sustanciales entre niveles educativos, modalidades de estudio o áreas del conocimiento —a excepción de ciertas especificidades para las ciencias de la salud—. No obstante, la oferta del sector privado es muy amplia y cambiante, lo que pone en evidencia la necesidad urgente de actualizar y diversificar el procedimiento de otorgamiento del RVOE.

Si el RVOE continúa operando bajo el mismo esquema, es probable que se mantenga la actual configuración del mercado universitario privado: centralizado en ciertas regiones, competitivo en exceso y profundamente heterogéneo. Esta estructura da cabida tanto a instituciones exitosas y consolidadas como a otras que apenas logran sostenerse o que aún se encuentran en proceso de adaptarse al mercado educativo.

## Agradecimientos

Agradecemos al doctor Germán Álvarez Mendiola sus valiosas y meticulosas sugerencias para mejorar este artículo. De igual forma, nuestro reconocimiento al licenciado Jaffet Moreno García por su trabajo en la recolección y sistematización de los datos estadísticos; al maestro Leopoldo Reyes Aranda y a la licenciada Irma Patricia Rodríguez Estrada, de la Universidad Autónoma del Estado de México, por su apoyo en la obtención de la información presentada en este estudio. Asimismo, agradecemos al maestro Ramsés Valdivia y a la maestra Edith González Moreno, de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de México, por su colaboración en la recopilación de información pertinente para esta investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140425/PDF/140425spa.pdf.multi>
- Altbach, P. (2002). Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada. En P. Altbach (coord.). *Educación superior privada*. Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 60, pp. 10-29. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/863/863>
- Álvarez, G. (2019). Las empresas transnacionales y la oligopolización de la educación superior en México. En R. Comas (coord.). *La internacionalización de la educación superior: una apuesta y una oportunidad del presente*. ANUIES.
- Álvarez, G. y Urrego, F. (2017). *Los conglomerados de la educación superior privada en México: expansión, distribución territorial y predominio oligopólico*. XIV CNIE. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2683.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2024). *Anuario Educación Superior 2023-2024*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Buendía, A. (2011). Análisis del diseño institucional y regulación del sector privado en México. Análisis de problemas universitarios. *Reencuentro*, núm. 60, pp. 30-42. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/864/864>
- Congreso de la Unión (2021.) Ley General de Educación Superior. DOF20/04/2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges.htm>
- Congreso de la Unión (2017). Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. DOF13112017. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017#gsc.tab=0)
- Congreso de la Unión (2000). Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. DOF10072000. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=2057041&fecha=10/07/2000#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2057041&fecha=10/07/2000#gsc.tab=0)

- Congreso de la Unión (1998). Acuerdo número 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. DOF27051998. [https://dof.gob.mx/index\\_111.php?year=1998&month=05&day=27#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/index_111.php?year=1998&month=05&day=27#gsc.tab=0)
- Consejo Estatal de Población (2020). Índice de marginación, 2020. Secretaría General de Gobierno/Gobierno del Estado de México. [https://coespo.edomex.gob.mx/indice\\_marginacion](https://coespo.edomex.gob.mx/indice_marginacion)
- De Vries, W. (2013). El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias. En J. Silas (coord.). *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado*. ANUIES/ITESO.
- DGAIR (2024). RVOES federales y estatales vigentes y retirados. SIRVOES. <https://dgair.sep.gob.mx/sirvoes>
- Grediaga, R., Gérard, E. y López, M. (2024). Higher education under the yoke of the market: Private universities in Mexico and social inequalities. En E. Gérard (ed.). *Private higher education and inequalities in the global south*. Spring Nature Switzerland AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-54756-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-54756-0_5)
- INEGI (2024). Marco geoestadístico municipal. <https://www.inegi.org.mx/temas/mg/>
- Kent, R. y Ramírez, R. (2002). La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación. En P. Altbach (coord.). *Educación superior privada*. Miguel Ángel Porrúa.
- Levy, D. (2002). Cuando la educación superior privada no brinda diversidad organizacional. En P. Altbach (coord.). *Educación superior privada*. Miguel Ángel Porrúa.
- Marginson, S. (2005). Educación superior, competencia nacional y mundial; volteretas al binomio público/privado. *Seminario de Educación Superior de la UNAM*, núm. 3.
- Morales, M. (2024). A río revuelto, ganancia de pescadores. Tendencias de la educación superior privada mexicana en el fin del sexenio 2018-2024. En M. Casillas y R. López. *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)* (pp. 178-193). Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Morales, M. (2013). *Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada*. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- Poder Ejecutivo, Gobierno del Estado de México (2024). Acuerdo por el que se da a conocer el factor de actualización anual de derechos [...] correspondientes al título tercero denominado “de los ingresos del estado” del código financiero del Estado de México y municipios. *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, Tomo CCXVII, núm. 6. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2024/enero/ene121/ene121a.pdf>
- Rama, C. (2013). La nueva fase de la universidad privada en América Latina. En J. Silas (coord.). *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado*. ANUIES/ITESO.
- Rama, C. (2012). El negocio universitario ‘for-profit’ en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, vol. 41, núm. 164, pp. 59-95.
- Rodríguez, R. (2008a). Sistemas universitarios del sector privado. *Seminario de Educación Superior/UNAM/Campus Milenio*, núm. 270, 1 de mayo. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=443>

- Rodríguez, R. (2008b). Temporada de patos. *Seminario de Educación Superior/ UNAM/Campus Milenio*, núm. 262, 28 de febrero. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=417>
- Silas, J. (2013). Educación superior privada en México 1986-2011. En J. Silas (coord.). *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado*. ANUIES/ITESO.
- SIRVOES (2024). *Reconocimientos de validez oficial de estudios del tipo superior*. SIRVOES Consultas. <https://sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/consultas>
- Sistema Estatal de Información Urbana, Metropolitana y Vivienda (2025) Sistema Estatal de Información Metropolitana. <https://seiumevi.edomex.gob.mx/SIGZonasMetropolitanas/PEIM/acercade.do>
- Soto, A. (2022). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada*. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- UAEMéx (2021). Reglamento de Incorporación de Estudios de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Gaceta Universitaria*, vol. XVI, núm. 311, año XXXVI. <https://oag.uaemex.mx/images/normatividad/phpoffice/pdf/reglamento/30.pdf>