



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Cambio organizacional en una universidad privada de orientación religiosa ante procesos de acreditación en la dinámica del mercado de la educación superior

**Fanny Lucía Urrego Cedillo**

Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav  
fannylu.urrego@gmail.com.mx

Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación.

Línea temática: Estructuras y cambios organizacionales de las instituciones de educación superior y de ciencia y tecnología (oficinas de vinculación, transferencia de conocimiento, tecnología y vigilancia tecnológica).

Tipo de ponencia: Reporte parcial.



### Resumen

Esta ponencia contiene resultados parciales de un estudio de casos sobre el cambio organizacional en universidades privadas de orientación religiosa (UP-OR), cambio originado por su participación en procesos de acreditación y por las dinámicas de mercado que caracterizan a la educación superior (ES). La posibilidad del cambio universitario a partir de la acreditación surge de la incorporación de nociones de mercado en aspectos administrativos y académicos que generan ventajas competitivas dentro del campo organizacional. En México, dentro del sector privado, las universidades de alto nivel son las que han adoptado mayormente esta práctica y, en menor medida, las que se encuentran en el umbral de dicho reconocimiento. En ambos conjuntos se ubican las UP-OR. El caso aquí presentado es una UP-OR de alto nivel en CDMX que incorporó centralmente la acreditación en su planeación institucional de 2010, dos años después de que la tendencia de su matrícula presentara el peor posicionamiento en el mercado de estudiantes. Las fuentes de información fueron documentos institucionales y de acreditadoras así como entrevistas a coordinadores de niveles medios encargados de poner en marcha los cambios. Reporto aquí los cambios en aspectos de gestión, profesionalización, oferta y orientación hacia los estudiantes, a través de comparaciones entre antes-después y frente a los criterios de acreditación. Los datos generan una base para el análisis comparado con otras organizaciones que emplean la acreditación como generador cambio organizacional.

**Palabras clave:** cambio organizacional, educación superior, educación privada, acreditación, mercado.

## Introducción

La complejidad de la organización universitaria por la presencia de objetivos ambiguos, estructura burocrática-profesional, tecnología *foolishness* (Cohen et al., 1972/2011; Mintzberg, 1973/1991; Perrow, 1986/1990) y su constante sujeción a fuerzas externas académicas, gubernamentales y de mercado, plantean contradicciones sobre posibilidad de cambio (Clark, 1983/1991; March, 1981; Weick y Quinn; 1999). Por un lado, hay posturas que suponen que la universidad no cambia; por otro, existe la práctica mundialmente institucionalizada de la acreditación que implica el cambio por procesos de mejora (Del Castillo-Alemán, 2006; Frølich et al., 2013; Gornitzka, 1999; Fernández y Bernasconi, 2012), lo que da pauta a la cuestión central de esta ponencia acerca del cambio en la organización universitaria.

La acreditación además de generar un contexto de promoción del cambio en las organizaciones les impulsa a incorporar estrategias de mercado, como la rendición de cuentas, la gestión estratégica, la profesionalización del capital humano, el desarrollo de la oferta académica en atención a las demandas de diferentes mercados (estudiantil, profesional y de instituciones), la orientación al consumidor en los procesos académicos y administrativos, y la disminución de la asimetría de la información entre los *stakeholders*, lo que imprime mejores condiciones para competir en el campo organizacional (De Boer et al., 2009; Dill, 2007; Kopaleshvili, 2018; Pinheiro, 2019; Torre y Zapata, 2012).

La participación de las universidades en la acreditación se convierte en un mecanismo de autorregulación y mejoramiento académico (Salas-Durazo, 2013) que, además, funciona como estrategia que evita caer en la ilegitimidad y el conflicto frente regulaciones estatales o estándares profesionales (Blackmur, 2007; Diogo, et al., 2015; Rama, 2009).

En México las organizaciones de ES privadas que participan en procesos de acreditación son las consolidadas académicamente (Kent-Serna, 2011; Silas-Casillas, 2005) que atienden nichos de ingresos económicos altos, esto es, el X decil de la población que puede cubrir colegiaturas mensuales base promedio de \$16,000.00 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2018). El 95% de estas organizaciones, al 2020, contaban con la acreditación institucional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES, s. f.) y el 92% de sus programas de licenciatura con acreditación de algún organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES, 2020). Esta práctica la reproducen las organizaciones que se encuentran en el umbral de reconocimiento en una conducta tipo *striving* (Labianca et al., 2009; O'Meara, 2007).

Las UP-OR mexicanas, tanto de alto perfil como las del umbral de reconocimiento, han adoptado la acreditación con diferentes resultados pero muy probablemente por la misma razón: la vulnerabilidad que enfrentaron luego de la incorporación de oferentes con alta consolidación empresarial, reflejada en la pérdida de matrícula, con el propósito de obtener los beneficios de mercado que trae aparejados (Acosta-Silva, 2011; De Garay-Sánchez,

2011; Rodríguez-Gómez y Ordorika-Sacristán, 2011). Los resultados aquí presentados forman parte de un estudio de doctorado sobre dos UP-OR, el propósito es abrir el diálogo sobre la interpretación de los cambios en uno de los casos que orientará el análisis y comparación ulterior.

El caso tratado es la Universidad La Salle en Ciudad de México (ULSA-CDMX), una UP-OR de alto perfil que en 2008 presentó la sima del comportamiento de su matrícula (desde los 90 hasta la actualidad), y a los dos años incorporó en su plan de desarrollo institucional del 2010 (PDI10-18) diversos programas institucionales para atender las recomendaciones derivadas del proceso de acreditación ante FIMPES en 2008, y generó un modelo institucional de mejora continua que incluía las recomendaciones obtenidas de las acreditaciones nacionales e internacionales de diferentes programas y establecía la meta de dar seguimiento a los programas acreditados y superar de los estándares de calidad. La ULSA-CDMX en trece años participó ininterrumpidamente en tres acreditaciones ante FIMPES, y en solo cinco años, de 2011 a 2016, duplicó del 50% al 100%, la acreditación en sus programas de licenciatura; y aunque no ha alcanzado el tamaño de matrícula que tenía en los 90 la tendencia es a la alza (Álvarez-Mendiola y Ortega; 2011; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2010...2018; De Garay-Sánchez, 1998, 2011).

La posibilidad de estudiar el cambio se sustenta en las siguientes consideraciones, por un lado, las relacionadas con las características de la organización universitaria y su contexto, y por otro, relativas al estudio del cambio.

En el primer caso, i) la organización es un sistema abierto que responde al contexto en la que está inserta; así, el sistema interno es impelido a atender las exigencias de su medio y administrará sus recursos para generar una estructura en la que estratégicamente se integren el sistema interno y el contexto, y cualquier respuesta tendrá un impacto en el sistema externo (Clark, 1983/1991; March, 1981); ii) la permeabilidad del sistema interno dependerá de la cohesión entre los grupos dentro de la organización dando oportunidad o no a la interiorización de las reglas del juego del sistema o contexto exterior (Álvarez-Mendiola, 2004); y iii) la lucha entre la continuidad y el cambio es característica de las organizaciones universitarias (Brunner, 1988).

En el segundo caso, para el estudio del cambio organizacional es fundamental elegir i) la unidad de estudio o contenido y ii) una situación temporal (Pettigrew, 1990; Van de Ven y Poole, 1995). Las unidades de estudio, reportadas en esta ponencia, son cuatro categorías aparejadas con los criterios de acreditación, una administrativa y tres académicas: gestión estratégica, profesionalización del capital humano, oferta académica y centralidad del estudiante; en cuanto a la temporalidad, consideré la década del 2008 al 2017 por ser el periodo establecido por la misma organización para ejecutar y evaluar el plan institucional que incluyó a la acreditación. El análisis de los cambios en cada unidad sigue una doble estrategia, la comparación de cada cambio frente a los criterios de acreditación y entre antes-después, considerando las características dinámicas del cambio (Wacks, 2007; Weick y Quinn, 1999). Las fuentes de datos fueron documentos de las acreditadoras, informes de la ULSA-CDMX y entrevistas a colaboradores del nivel coordinación o mayor por ser los intermediarios entre la dirección y la ejecución de los planes.

## El cambio en ULSA-CDMX

### a. Gestión estratégica

Durante el proceso de acreditación se evalúa que la organización desarrolle y emplee sistemas de información para el monitoreo de sus unidades, además, se considera necesaria la generación de indicadores (información) que deriven en la planificación, la evaluación y las acciones de mejora; y tiene un peso significativo el que se usen dichos sistemas en el seguimiento de la trayectoria estudiantil.

En el caso de la ULSA se creó un Sistema de gestión universitaria (SGU) con cinco elementos a) Evaluación y seguimiento del PDI10-18, b) Información estratégica, c) Indicadores, d) Información estadística y e) Encuesta institucional para automatizar la gestión financiera-administrativa (finanzas, capital humano y servicios), la gestión escolar (planeación curricular, admisiones, ciclo escolar, egreso y formación extracurricular) y la evaluación institucional. El sistema es alimentado por cada área universitaria (autoridades, docentes y estudiantes, estos en la parte de las encuestas) y ha servido tanto para un control interno como para presentar la información durante las acreditaciones institucionales y de programas en todas las áreas, coadyuvando en la institucionalización de los procesos de acreditación. El proceso de documentación, diseño y uso, aunque ha implicado capacitaciones diversas, ha sido exitoso, incluso traspasado a otras universidades La Salle del país.

### b. Profesionalización del capital humano

En cuanto al capital humano las acreditadoras evalúan que existan oportunidades de crecimiento personal, desarrollo académico y profesional, y, en el caso específico de los docentes, que estas se enfoquen en afianzar estrategias pedagógicas en consonancia con el modelo educativo.

En ULSA-CDMX la profesionalización del capital humano incluyó programas hacia el crecimiento personal y profesional, los primeros dirigidos a todos los colaboradores y ambos para administrativos y académicos. Los cursos hacia el fortalecimiento de la identidad institucional se realizaron con base en guías internacionales lasallistas en los que la calidad educativa y el servicio hacia la educación son elementos centrales. La participación del total de los colaboradores generó un escenario de aceptación y adopción de ideas sobre la calidad educativa y su evaluación, incluidos los continuos procesos de acreditación.

Para los docentes se ofrecen cursos de formación disciplinaria, pedagógica y tecnológica, en diferentes modalidades: presencial, mixta y a distancia. El eje es la apropiación del modelo educativo en términos de la mediación del docente en el aprendizaje de los estudiantes, la perspectiva sociocognitivo-constructivista y la enseñanza-aprendizaje a través de la investigación, de proyectos o del estudio de caso. También hay cursos para atender las necesidades de uso de tecnologías: competencias informacionales y uso plataformas educativas. Otro tipo de oferta son programas de actualización disciplinaria y de obtención de posgrados (maestrías y doctorados) impartidos principalmente en la misma organización. Sin embargo, la existencia de dichos

programas solo asegura cumplir con la oferta de formación y no su ejecución, pues el 90% de los docentes, al ser de asignatura, no acude a ellos aun siendo un requisito para la recontractación, en cambio, ellos presentan evidencias de capacitación de otras instancias. Este alto porcentaje de docentes de asignatura se debe a que, en ULSA-CDMX, se prefiere que los docentes sean reconocidos en el ámbito laboral por la vinculación que tienen con el medio.

### c. Oferta académica

Un asunto inherente de la acreditación es que la organización cuente con mecanismos de aseguramiento de la calidad, tanto internos como externos, que deriven en el fortalecimiento de la oferta, como las mismas acreditaciones; otro criterio relativo a la oferta académica es la actualización de programas en consonancia con los avances disciplinares y el desarrollo de modalidades no presenciales.

Al respecto de la acreditación, ULSA-CDMX se promociona como la primera universidad en tener el 100% de su oferta de licenciatura acreditada (los programas evaluables) y tiene tres especialidades en el Padrón Nacional del Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Los procesos han sido constantes y continuos, integrando cada nueva licenciatura a ellos al momento de ser evaluable, ya sea por algún organismo acreditador nacional o por agencias extranjeras. Quince licenciaturas desde 2007 y 2008 han tenido ya tres ciclos de acreditación, otras catorce van en su primer ciclo y el resto no lo tienen porque aún no son evaluables. Los procesos de acreditación se gestionan desde un área específica creada para ello y participan todas las áreas que tienen relación con el programa evaluado; la colaboración es caracterizada por los colaboradores como activa, fluida y sin contratiempos o resistencias, sustentada además por los mecanismos de documentación existentes en cada unidad de la organización ligados al SGU que facilitan el proceso, es decir, el proceso de aprendizaje organizacional respalda cada nueva acreditación.

La actualización de los programas en ULSA-CDMX sigue la periodización establecida por las acreditadores, cada cinco años, pero se ha considerado realizarla en periodos menores según las necesidades disciplinares y no un calendario preestablecido; además ha derivado en modificaciones en el trabajo disciplinar y en algunos pasos hacia la diversificación de modalidades no presenciales.

Acerca de la actualización por el avance disciplinar se han redirigido los programas hacia la transdisciplinariedad con dos modelos, el primero, habitual en las universidades, es la agrupación de materias de diferentes programas de una misma facultad en troncos comunes, pero que en ULSA-CDMX se instauró tanto en materias de los primeros semestres como de los últimos. El segundo modelo de transdisciplinariedad es la participación interfacultades que aplicó para los nuevos programas de licenciatura y para varios posgrados; en las cuatro nuevas licenciaturas: Enfermería, Ciencias en el deporte, Fisioterapia y promoción para la salud, y Medicina dental, de la también nueva Escuela de altos estudios en salud hay participación inter-facultades bajo la noción de campos temáticos interdisciplinarios, así trabajan en conjunto la nueva escuela y las facultades de Medicina,

Química e Ingeniería; y en posgrado, las maestrías de diferentes campos, como ingeniería, química, arquitectura, diseño y medicina en las que se tratan aspectos empresariales (gestión y administración), el trabajo se articula con la facultad de Negocios. Los resultados de esta integración a la fecha han sido satisfactorios tanto para las autoridades como para docentes y estudiantes aunque los programas son relativamente nuevos y no se conoce su impacto académico o formativo.

En cuanto a la modalidad no presencial los cambios tienen diferente sentido para las licenciaturas y los posgrados. En el caso de licenciatura únicamente se ha incorporado a materias y no a un programa completo, particularmente en las materias de formación integral compartidas entre los programas (el Área Curricular Común –ACC– descrita más adelante). En el caso de posgrado la modalidad mixta inició desde 2009 para los posgrados de arquitectura, diseño gráfico y derecho, y desde 2011 para las especialidades médicas; y la modalidad en línea aplica para solo dos programas, M. Administración de Negocios y M. Intervención Educativa, pero se apunta hacia la creación de la Universidad Virtual La Salle, propuesta hecha en 2017. La justificación institucional acerca de no transitar hacia la modalidad no presencial en su totalidad está respaldada por estudios acerca de las preferencias de estudiantes y padres de familia por la oferta presencial (cuestión que muy probablemente deba estudiarse luego del confinamiento por covid-19).

#### **d. Centralidad del estudiante**

La centralidad del estudiante considerada en los criterios de acreditación señala acciones de seguimiento y control de su trayectoria por la universidad. Aquí enfoco dos asuntos: la formación integral y el acompañamiento académico para abatir problemas de deserción y reprobación.

La formación integral implica actividades complementarias a la formación disciplinar como la enseñanza de otras lenguas y la orientación para la inserción en el ámbito laboral a través de programas de emprendedurismo e incubadoras o de cursos sobre el ejercicio ético de la profesión. En ULSA-CDMX se generó una actividad de gestión específica para ello y diversas adecuaciones curriculares.

La gestión se da a través del Plan de vida estudiantil y desarrollo del estudiante que sistematiza y da seguimiento itinerarios personalizados; inició en 2009 y actualmente rige su tercera versión que incluye la automatización a través del SGU y la evaluación desde los mismos estudiantes; implica la participación de todas las áreas de la universidad que ofrecen servicios académicos, administrativos y otros como culturales, deportivos, psicológicos y médicos. Este plan ha sido evaluado favorablemente por los estudiantes y las áreas implicadas.

En cuanto a las adecuaciones curriculares hacia la formación integral la más relevante es el ACC, que es un currículo transversal con cuatro bloques de asignaturas: Humanismo y sociedad, Pensamiento y comunicación, Emprendedores y sustentabilidad, y Lengua extranjera, que aporta el 20% de créditos en cada programa. Desde 2011 se han ajustado los mecanismos para cursar cada uno de los bloques en términos de: temporalidad y modalidad; se estableció que se cursen en un periodo recomendado (p.e. cursar ciertos bloques antes del sexto

semestre, de lo contrario el rezago impide tomar decisiones sobre el servicio social, prácticas profesionales o titularse); en cuanto a la oferta virtual, disponible desde 2016, solo se usa en casos extraordinarios (intercambios o problemas de salud) pues se prefiere que se curse de manera presencial al ser “la esencia de la universidad”. En relación con la medición del impacto se ha evaluado la efectividad de la operación en términos administrativos, la autopercepción del desempeño de los estudiantes y también se aplicó un instrumento del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) en una muestra de estudiantes como primera acción hacia la búsqueda del reconocimiento de esta parte del currículo ante autoridades educativas estatales, por el valor formativo que imprime a la oferta de la universidad. Sin embargo, la formalización de esta área ha sido difícil pues anteriormente el currículo integral no era obligatorio sino optativo y operaba de manera discrecional, es decir, se minimizaba la importancia de las materias llamadas “humanistas” sobre las académicas, orientando a que el estudiante prefiriera cursar o aprobar las últimas sobre las primeras. Esto generó varios problemas, uno de los más comunes era el rezago en los créditos que el estudiante debía cursar generando que tuviera cargas de materias mayores en los últimos semestres que impactaba incluso en el proceso para titularse. Para resolverlo se permitió la posibilidad de cursar el ACC en modalidad no presencial, sin embargo, aumentó el estigma de no ser materias importantes, pues solo se aprobaban pero no se alcanzaba el objetivo de la formación integral y no se cumplía con el trasfondo para el cual fueron creadas.

El acompañamiento académico se ha realizado a través de distintas versiones del programa institucional de tutoría. En todas se ha ofrecido apoyo académico, orientación vocacional y salud integral; sin embargo, no ha sido exitoso en el nivel institucional debido a que en la planeación no se consideró que se requerían más de 300 profesores y, nuevamente, se contrapone al perfil de profesor de asignatura prevalente.

A pesar de ello, el problema se ha subsanado con la participación de los pocos docentes de tiempo completo o los jefes de carrera siendo una actividad gestionada en las facultades y no de manera institucional. Aun así, se han atendido i) dificultades frente al examen CENEVAL que es un requisito para la titulación; ii) la reconsideración de baja al aplicar planes personalizados de regularización; iii) el trabajo con estudiantes de equipos representativos con bajo rendimiento; iv) así como con estudiantes con problemas personales. Actividades que redujeron el porcentaje de alumnos en baja académica.

## Conclusiones

Los cambios organizacionales de ULSA-CDMX presentados aquí son los que pueden aparejarse con criterios de acreditación y con la lógica de mercado, el foco estuvo en los cambios al interior de la organización –otros cambios en dicha universidad se abordarán en la investigación de doctorado de la cual forma parte este reporte, así como su impacto en el contexto de la ES–. En su mayoría fueron cambios exitosos abanderados por una internalización de los criterios de la acreditación, que se explican, probablemente, por la complementariedad y

compaginación entre el discurso de calidad vinculado a la acreditación y la identidad lasallista que enmarcaron los procesos de gestión estratégica, profesionalización del capital humano, redirección de la oferta y centralidad del estudiante; además del tipo de organización empresarial-burocrática de las universidades privadas que favorece la incorporación de dichas características de mercado. Estos resultados son análogos a los presentados en investigaciones de corte internacional sobre diferentes sectores de la ES (Kopaleishvili, 2018; Pinheiro et al., 2019; Torre y Zapata, 2012), en las que se reconoce la concomitancia entre la participación en procesos de acreditación y los cambios organizacionales aunque, es relevante resaltar, ninguna alude a una causalidad entre la acreditación y el cambio. La acreditación es considerada como un espacio o contexto situacional.

Por último, considero pertinente señalar que el aporte de este estudio a la investigación sobre las organizaciones de educación superior y la acreditación en México tiene dos aristas. En primer lugar, contribuye al conocimiento del caso de universidades privadas las cuales han sido un objeto de estudio poco atendido por diversas razones, como la dificultad para sortear el acceso a la información de este sector especialmente en los procesos internos como los que aquí detallo y porque las políticas de aseguramiento de la calidad, en las que se incluye la acreditación, son de carácter voluntario y no vinculante al financiamiento como en el caso del sector público, pero que deja abierta cuestión sobre los motivos de la extensa adopción por parte de las de alto nivel ni de las de orientación religiosa que apunta hacia el incremento de prestigio para recuperar o acrecentar su participación en el mercado de la educación superior. En segundo lugar, la aportación metodológica del estudio del cambio en organizaciones universitarias a partir de procesos de mejora en función de la acreditación, esto es, la comparación de los cambios frente a los criterios de acreditación y en el periodo entre su planeación y su ejecución, con un enfoque organizacional; que da continuidad al debate sobre la inamovilidad de la universidad.

## Referencias

- Álvarez-Mendiola, G. (2004). *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*. México: ANUIES.
- Álvarez-Mendiola, 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. México: DIE-UV-CONACYT.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2010...2018). *Anuario Estadístico*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>
- Blackmur, D. (2007). The public regulation of higher education qualities: rationale, processes, and outcomes. In D. Westerheijden. *Quality assurance. Trends in regulation, translation and transformation*, (pp.15-45). Netherlands: Springer
- Brunner, J. (1988). *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior*. Documento de trabajo 381, FLACSO-Chile.
- Clark, B. (1983/1991). *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. R. Kent (trad.). México: UAM-A/NI/UF.



- Cohen, M., et al. (1972/2011). El bote de basura como modelo eleccional organizacional. G. Romo-Morales (trad.). *Gestión y Política Pública*, 20(2),247-290. Scielo.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2020). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. <https://www.copaes.org/consulta.php>
- De Boer, H., et al. (2009). Market Governance in Higher Education. In B. Kehm, et al. *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, (pp.61-78). Netherlands: Sense-Publishers.
- De Garay-Sánchez, A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la Educación Superior*, 27(107),1-10.
- De Garay-Sánchez, A. (2011). La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la zona metropolitana de la ciudad de México en los primeros años del siglo XXI. *Revista de la educación superior*, 40(158),11-32.
- Del Castillo-Alemán, G. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, 28(111),37-70. Sicelo.
- Dill, D. (2007). Will market competition assure academic quality? An analysis of the UK and US experience. In D. Westerheijden, et al. *Quality assurance. Trends in regulation, translation and transformation*, (pp.47-72). Netherlands: Springer.
- Diogo, S., et al. (2015). Institutionalism and organizational change. In J. Huisman et al., *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp.114-131). London: Palgrave-Macmillan. 10.1007/978-1-137-45617-5\_7
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. (s.f.). *Instituciones afiliadas*. <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones>
- Fernández, D. y Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar*, 22(46),87-98. Scielo
- Frølich, N., et al. (2013). A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education*, 65,79-93. DOI 10.1007/s10734-012-9582-8
- Gornitzka, Å. (1999). Governmental policies and organisational change in higher Education. *Higher Education*, 38,5-31. Springer
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2018). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/?ps=microdatos>
- Kopaleishvili, N. (2018). Impact of quality assessment on organizational transformation of universities: reimagining university's organizational culture. *Discussion papers des Zentrums für HochschulBildung Technische Universität Dortmund*. 10.17877/DE290R-19435
- Labianca, G., et al. (2009). Striving toward the future: aspiration–performance discrepancies and planned organizational change. *Strategic Organization*, 7(4),433-466. 10.1177/1476127009349842
- March, J. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 26,563-578. Jstor
- Mintzberg, H. (1973/1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. R. Campany (trad.). Argentina: Ateneo.
- O'Meara, K. (2007). Striving for what? Exploring the pursuit of prestige. In J. Smart. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XXII, (pp.121-179). Netherlands: Springer
- Perrow, C. (1986/1990). *Sociología de las organizaciones*. B. González (trad.). España: McGraw-Hill.

- Pinheiro, R., et al. (2019). *Reforms, organizational change and performance in higher education. A comparative account from the nordic countries*. Switzerland: Palgrave-Macmillan. 10.1007/978-3-030-11738-2
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação*, 14(2),267-290. Redalyc.
- Salas-Durazo, 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*, (38). 10.4067/S0718-45652013000100009
- Silas-Casillas, J. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, 27(109-110),7-37. Redalyc.
- Torre, D. and Zapata, G. (2012). *Impact of external quality assurance of higher education in Ibero-America: Project: 'Quality Assurance: Public Policy and University Management'*. CINDA.
- Van de Ven, A. and Poole, M. (1995). Explaining Development and Change in Organizations. *The Academy of Management Review*, 20(3),510-540.
- Wacks, L. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational theory*, 57(3), 277-295. 10.1111/j.1741-5446.2007.00257.x
- Weick, K. and Quinn, R. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50,361-386.