

Tesis R Fernandez C

por Rafael Fernández Concha

Fecha de entrega: 30-oct-2023 01:11p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2212213257

Nombre del archivo: Tesis_final_R_Fernandez_C.pdf (6.51M)

Total de palabras: 59857

Total de caracteres: 336261



**CONSORCIO DE UNIVERSIDADES
DOCTORADO EN GESTIÓN ESTRATÉGICA**

Efectos (in)tangibles de ² la acreditación de la calidad académica en la formación de la identidad organizacional en los docentes universitarios

¹ Tesis para optar el grado de Doctor en Gestión Estratégica con mención en Innovación y Gestión en Educación Superior

Rafael Alejandro Fernández Concha

Asesor:

Felipe Portocarrero Suárez

Lima, 2023

Dedicatoria

A mis padres, por su constante apoyo,
por su ejemplo de fortaleza y su cariño.

Agradecimientos

5
A mi familia, por su apoyo y comprensión en este largo y sacrificado proceso.

A Felipe Portocarrero, mi asesor, por su paciencia, sabiduría en sus profundos consejos, por su aliento, incluso en los momentos más álgidos.

A Diego Gonzales-Miranda, por su amistad y generoso soporte, guía, consejo y apoyo. Invaluable mentor y compañero de batalla.

A Regina Soriano y Jubalt Álvarez, compañeros y amigos que enriquecieron estas reflexiones y me alentaron siempre a perseverar.

A todos mis maestros, por fomentar en mí la curiosidad intelectual, especialmente a Percy Marquina, quien me motivó a embarcarme en esta aventura.

A todos los profesores, autoridades y colegas que generosamente participaron de este estudio, donando con generosidad su tiempo, sus honestos testimonios y brindándome su confianza y apoyo.

Resumen

Las instituciones de educación superior se han visto sujetas a una serie de fuerzas institucionales en los últimos años, que han conducido a cambios importantes respecto a la "idea" de la universidad: qué es y cuál es su rol social. Ello ha generado una serie de cambios, especialmente vinculados a la incorporación de valores administrativos (como la eficiencia, la competitividad, el foco en resultados económicos, entre otros) que, en efecto, también tienen consecuencias en la estrategia, la cultura organizacional y las personas.

En el presente estudio se ha buscado comprender a mayor profundidad el proceso de formación de identidad organizacional, es decir, cómo construyen y reconstruyen los docentes su comprensión de quién es su organización, a la luz de todos estos cambios, específicamente, aquellos que son fruto de las acreditaciones de calidad, expresión concreta de las lógicas de aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad en la educación. Para ello se ha valido de un método cualitativo desde un enfoque constructivista, y se ha basado en la necesidad de explorar un fenómeno relativamente reciente y poco abordado, sobre todo en el contexto nacional. Tanto la novedad del problema como del abordaje justifican la realización de un estudio de esta naturaleza.

De este modo, se halló que existe un proceso de formación de identidad organizacional en los docentes que es particular respecto a las propuestas teóricas y que consiste en la identificación (a su vez compuesto por la valoración y la contrastación), la legitimación (acción estratégica y cambio organizacional) y la construcción de identidad organizacional.

Palabras clave: formación de identidad organizacional, docentes, acreditaciones de calidad, educación superior

Abstract

Higher education institutions have been subject to a series of institutional forces in recent years, which have led to important changes regarding the “idea” of the university: what it is and what its social role is. This has generated a series of changes, especially linked to the incorporation of administrative values (such as efficiency, competitiveness, focus on economic results, among others) that, in effect, also have consequences on the strategy, organizational culture and people.

In the present study we have sought to understand in greater depth the process of organizational identity formation, that is, how teachers construct and reconstruct their understanding of who their organization is, considering all these changes, specifically those that are the result of quality accreditations, a concrete expression of the logic of quality assurance and quality management in education. To do this, a qualitative method has been used from a constructivist approach, and it has been based on the need to explore a relatively recent and little-addressed phenomenon, especially in the national context. Both the novelty of the problem and the approach justify carrying out a study of this nature.

In this way, it was found that there is a process of organizational identity formation in teachers that is particular with respect to the theoretical proposals and that consists of identification (in turn composed of assessment and contrast), legitimation (strategic action and organizational change) and the construction of organizational identity.

Keywords: organizational identity formation, professors, quality accreditations, higher education

Tabla de contenido

Lista de Figuras	9
Lista de Tablas.....	10
1. Problema de Investigación.....	11
1.1. Introducción	11
1.2. Antecedentes prácticos	14
1.2.1. La idea de la universidad	14
1.2.2. Contexto Perú	22
1.2.3. Los licenciamientos, acreditaciones institucionales y acreditaciones programáticas universitarias en Perú	26
1.3. Antecedentes investigativos	28
1.3.1. New Public Management y Managerialismo	28
1.3.2. Evolución del concepto de calidad	31
1.3.3. Calidad académica	36
1.3.4. Rankings y acreditaciones	41
1.4. Problema y objetivos de investigación.....	46
1.5. Justificación y limitaciones	49
2. Marco conceptual y modelo de investigación	52
2.1. Identidad Organizacional (IO).....	52
2.1.1. Definiendo la identidad organizacional	54
2.1.2. Influencias a la Identidad Organizacional.....	56
2.1.3. Propuestas de IO	58
2.2. La IO en la educación superior	59
2.2.1. Factores que influyen en la IO en la educación	63
2.2.2. Vínculo entre la IO y calidad académica	64
2.3. Proceso de formación de IO	66
2.3.1. Formación de la IO en los docentes	69
2.3.2. Etapas de la formación de la IO.....	74
2.3.3. Factores que influyen en la formación de la IO	75
2.3.4. Modelos.....	77
3. Métodos y datos.....	79
3.1. Contexto.....	79
3.2. Diseño de la investigación.....	82
3.3. Ética de la investigación	88
4. Resultados.....	88
4.1. Identificación de los docentes	89
4.1.1. Valoración	90
4.1.2. Contrastación	92
4.2. Legitimación organizacional	95
4.2.1. Acción estratégica.....	96
4.2.2. Cambio organizacional	98
4.3. Construcción de identidad organizacional	101
4.4. Contenido identitario de docentes tras los procesos de acreditación	104
4.5. Formación de identidad organizacional de docentes en procesos de acreditación...	106

5. Conclusiones, discusión y recomendaciones	113
5.1 Logro de objetivos del estudio	113
5.2 Discusión.....	114
5.3 Implicancias prácticas.....	119
5.4 Futuras investigaciones	121
Referencias	122
Anexos	167
Anexo N° 1: Guía de entrevista para Jefe o Directivo	167
Anexo N° 2: Guía de entrevista para docentes	169
Anexo N° 3: Guía de entrevista para administrativos del área de calidad	171
Anexo N° 4: Sistema categorial y construcción del instrumento	173
Anexo N° 5: Protocolo de consentimiento informado.....	174
Anexo N° 6: Lista de entrevistas realizadas.....	177
Anexo N° 7: Red semántica “Causas de acreditación”	179
Anexo N° 8: Red semántica “Sensibilización”	180
Anexo N° 9: Red semántica “Valor de la acreditación”	181
Anexo N° 10: Red semántica “Contrastación”	182
Anexo N° 11: Red semántica “Acreditación depende de quién quieres ser”	183
Anexo N° 12: Red semántica “Resistencia a la acreditación”	184
Anexo N° 13: Red semántica “Identificación docente”	185
Anexo N° 14: Red semántica “Acreditación es parte de IO”.....	186
Anexo N° 15: Red semántica “Acción estratégica”	187
Anexo N° 16: Red semántica “Planeamiento estratégico”	188
Anexo N° 17: Red semántica “Condiciones de éxito de acreditación”	189
Anexo N° 18: Red semántica “Gestión de la calidad”	190
Anexo N° 19: Red semántica “Perfil docente”	191
Anexo N° 20: Red semántica “Cambio organizacional”	192
Anexo N° 21: Red semántica “Consecuencias antropológicas”	193
Anexo N° 22: Red semántica “Mirada más amplia”	194
Anexo N° 23: Red semántica “Cambio cultural”	195
Anexo N° 24: Red semántica “Resistencia docente”	196
Anexo N° 25: Red semántica “Gestionar y controlar”	197
Anexo N° 26: Red semántica “Calidad como identidad”	198
Anexo N° 27: Red semántica “Proceso terapéutico”	199
Anexo N° 28: Tabla de coocurrencia Contenido Identitario.....	200
Anexo N° 29: Lista de la configuración de las universidades privadas peruanas	218
Anexo N° 30: Configuración de las universidades privadas peruanas.....	220

Anexo N° 31: Primeras universidades peruanas en obtener el licenciamiento	221
Anexo N° 32: Primeras universidades peruanas acreditadas por programa o carreras por SINEACE.....	222

Lista de Figuras

Figura 1 Configuración de las universidad públicas y privadas en el Perú entre 1551 - 2023.....	23
Figura 2 Objeto de estudio: proceso de formación de la identidad organizacional de docentes universitarios	80
Figura 3 Modelo del proceso de construcción y reconstrucción de IO de docentes universitarios ante las prácticas del aseguramiento de la calidad	81
Figura 4 Actividades de la Recolección de Datos.....	85
Figura 5 Proceso emergente de formación de IO.....	89
Figura 6 Red semántica “Identificación”	89
Figura 7 Red semántica “Valoración”	90
Figura 8 Red semántica de “Legitimación”	96
Figura 9 Red semántica de “Construcción”	101
Figura 10 Comparativo entre modelo teórico y modelo emergente	107
Figura 11 Sistematización de hallazgos	111

Lista de Tablas

Tabla 1 Concepciones importantes en la idea de la universidad	15
Tabla 2 Evolución de la idea de la universidad	19
Tabla 3 Transición del concepto de calidad	32
Tabla 4 Evolución del concepto de calidad académica	40
Tabla 5 Perspectivas de la Identidad Organizacional	52
Tabla 6 Conceptos de la Identidad Organizacional	60
Tabla 7 Proceso de la formación de la IO	67
Tabla 8 Muestra de entrevistados de las universidades estudiadas	84

1. Problema de Investigación

1.1. Introducción

En las últimas décadas, la universidad ha experimentado importantes cambios en su funcionamiento y configuración. Por un lado, la masificación de la educación producida de forma generalizada, así como la introducción de principios de mercado en el ámbito educativo han adquirido mayor relevancia. El acceso a la matrícula universitaria ha alcanzado niveles de cobertura más altos que nunca en su historia, no solamente en el Perú sino en prácticamente todas las latitudes del planeta. A este fenómeno le acompaña, asimismo, un mayor nivel de movilidad internacional de estudiantes que tampoco tiene precedentes (Altbach, Reisberg, y Rumbley, 2009).

Este significativo crecimiento en la cobertura educativa ha traído una serie de cambios a nivel institucional. Por un lado, la mayor importancia del financiamiento privado de la educación superior, y en el caso peruano, la posibilidad del lucro en las universidades a partir del Decreto Legislativo N° 882 (1996). Por otro lado, empieza a gestarse un proceso denominado “marketización” o “comodificación” de la educación en la que ésta empieza a tratarse como un producto y se la somete a reglas de mercado (Brown, 2015; Brunner, 2014; Clark, 1972; Ek, Ideland, Jönsson, y Malmberg, 2013; Goddard, 2009; Marginson, 2013; Molesworth, Nixon, y Scullion, 2009; Newman y Jahdi, 2009; O’Shea y McDonald, 2015; Portocarrero, 2017; Woodall, Hiller, y Resnick, 2014). En ese contexto, los mecanismos de autorregulación que las universidades habían mantenido hasta ese momento empiezan a volverse insuficientes y surgen una serie de instituciones irregulares y de bajo nivel académico (Altbach et al., 2009).

Por otro lado, en el plano político e ideológico se fueron gestando una serie de movimientos que propugnaban la incorporación de las prácticas administrativas en ámbitos como la gestión pública, la educación y la salud (Deem, 1998; Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004; Smith, 1999; Steiner, Sundström, y Sammalisto, 2013; Stensaker, 2018; Vlăsceanu, Grünberg, y Pârlea, 2007). Entre los principios que podríamos categorizar, fruto de estos movimientos, se encuentran la medición de resultados con un marcado carácter cuantitativo; el énfasis en el tratamiento de los usuarios como clientes, la preferencia por estructuras organizacionales especializadas, la aplicación de enfoques de mejora de calidad genéricas como el total quality management (TQM), el uso de rankings como referentes para la mejora de procesos; y, por último, la implementación generalizada de mecanismos mercantiles (Pollitt, 2007). Se denominará a este conjunto de principios como nuevo managerialismo (Deem, 1998; Deem y Brehony, 2005).

En el ámbito industrial, la gestión de la calidad adquirió un rol preponderante desde la segunda revolución industrial. Para el ámbito académico, las primeras iniciativas de este tipo surgen en Estados Unidos a fines del siglo XIX y en Europa en la primera mitad del siglo XX. El camino que siguió la gestión de la calidad académica fue el de adoptar los principios y herramientas de la calidad industrial y se centró en el mapeo y la mejora continua de procesos, adoptando enfoques como la gestión de la calidad total o TQM. Existe abundante literatura en torno a la incorporación de la TQM y las normas ISO en la educación superior, con diferencias en la velocidad y grado de integración que ésta ha adquirido en diversos países y los desafíos que ha enfrentado, sobre todo relacionados a factores actitudinales y culturales de los académicos, así como a sus resistencias a dichos procesos (Cyert, Kumar, y Williams, 1993; J. Harvey y Langley, 1995; Koch y Fisher, 1998; Youssef, Libby, Al Khafaji, y Sawyer, 1998). Srikanthan y Dalrymple (2003), por su parte, afirmaron que todos los modelos de calidad académica son, en esencia, “variantes de la TQM” (p. 127).

Una de las manifestaciones de la importancia social que adquirió la calidad fue el denominado “aseguramiento de la calidad”. En el ámbito educativo se trata de un término amplio que se refiere a los procesos de evaluación, monitoreo y mejora de la calidad en las instituciones o programas de educación superior. Como mecanismo regulatorio, su foco está puesto en el control (accountability) y la mejora (Brady y Bates, 2016; Stensaker, 2018), proporcionando información y criterios de juicio mediante procesos bien definidos y legitimados (Vlăsceanu et al., 2007). Las actividades del aseguramiento de la calidad requieren de la existencia de mecanismos institucionales que estén anclados en una sólida cultura de la calidad. La gestión de la calidad, la mejora, el control de calidad y la evaluación son medios a través de los que ésta se asegura (Baca, León, Mayta, y Bancayán, 2014). El aseguramiento de la calidad es usualmente considerado como parte de la gestión de la calidad, aunque eventualmente son considerados como sinónimos (Vlăsceanu et al., 2007) y su principal vehículo son las acreditaciones autoevaluadas o evaluadas externamente.

La forma de organización de las iniciativas de aseguramiento de la calidad fue a través de agencias acreditadoras, que adoptaron diversas formas (gubernamentales y privadas con diversos niveles de autonomía). Dado que el interés del aseguramiento de la calidad es proporcionar confianza en las instituciones y sus programas educativos, se formularon estándares internacionales que permitieran la comparación entre las propuestas educativas específicas entre países y dentro de cada país (Eaton, 2015).

Un breve recuento histórico del aseguramiento de la calidad en la educación nos permite encontrar sus antecedentes más remotos a fines del siglo XIX en Estados Unidos. El año 1885, en efecto, se crea la New England Association of Schools and Colleges Commission on Institutions of Higher Education, la primera agencia acreditadora de educación superior. Dos años más tarde, se constituye la Middle States Association, así como varias otras asociaciones hasta llegar, en 1962, a la creación de la Western Association of Schools and Colleges en sus dos variantes, esto es tanto la orientada a Community y Junior Colleges (WASC-ACCJC) como la que acredita a los Senior Colleges y a las universidades (WASC-ACSCU). Hoy en día, estos organismos siguen siendo privados, pero cuentan con el respaldo de los gobiernos federales. En el país anglosajón también existe el Council For Higher Education Accreditation (CHEA) que reúne a 3000 instituciones de educación superior y 60 organismos acreditadores (Silas Casillas, 2014).

En Europa, tras la declaración de Boloña (1999) se creó la European Association of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), institución basada en las agencias nacionales de Dinamarca, Reino Unido, Francia y Holanda. Así las cosas, la tendencia parece mostrar que las agencias acreditadoras nacionales se agrupan en marcos regionales. Por otro lado, Silas Casillas (2014) señala que los modelos de aseguramiento de la calidad de Estados Unidos han tenido gran influencia en Latinoamérica mientras que el modelo británico lo ha tenido en sus antiguas colonias de África y Asia. Así, en América Latina, desde la década de 1990 -con la excepción de Chile que inició en la década anterior- el aseguramiento de la calidad se ha convertido en un tema trascendental en el que los gobiernos han tenido una participación importante.

Perú también enfrentó un proceso de masificación de las instituciones educativas privadas, que se aceleró durante la década de los 90'. La situación se agudizó tras la expedición en 1996 del Decreto Legislativo N° 882, que oficializó el fin lucrativo de la educación privada y que produjo una liberalización y mercantilización de la educación, inclinándola a ser utilitaria y rentista (Oyarce, 2012). Por ejemplo, la tasa de matrícula en educación superior en el Perú era de alrededor de 125 000 alumnos en 1970; hoy en día, dicha tasa es diez veces superior. El agregado en Iberoamérica tiene un comportamiento análogo: de alrededor de 1,800,000 matriculados en 1970 a alrededor de 22 millones en el 2016 (Brunner y Miranda, 2016).

El gobierno peruano creó en 1995 el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (CONAFU); en 1999, se impulsó el "Modelo para promover la cultura de la autoevaluación" a cargo del Consorcio de Universidades

(conformado por cuatro universidades privadas)⁵⁶; en el 2002, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) constituyó una comisión nacional para la acreditación de instituciones de educación superior (“Modelo de autoevaluación con fines de mejora de las carreras universitarias”)¹; en el 2003 se promulgó la Ley General de Educación N° 28044 (2003)¹⁸⁶ para el funcionamiento del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa; en el 2006, se creó el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) a través de la Ley N° 28740 (2006)¹; en el 2007, se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), órgano operativo de SINEACE; que en el 2008 publicó el “Modelo de Calidad para la acreditación de las carreras profesionales universitarias en el Perú” (CONEAU, 2009)¹; en el 2014, se promulgó la Ley Universitaria N° 30220 (2014), “Nueva Ley Universitaria”, que reorganizó el SINEACE y creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU); en el 2015, se aprobó la “Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” mediante el Decreto Supremo N° 016 (2015)¹¹⁰ (basada en los “lineamientos” presentados por una comisión consultiva ad hoc) en la que se definió el sistema de aseguramiento de la calidad nacional a partir de cuatro puntos centrales: los sistemas de información, la mejora del desempeño, la acreditación como mejora continua y el licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad. Finalmente, en el 2016, se aprobó el documento “Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria” (SINEACE, 2016)¹³, que propuso también cuatro dimensiones fundamentales: gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados (Maraví, 2016).

1.2. Antecedentes prácticos

Aquí se revisarán diversos elementos de la historia y concepción (idea) de la universidad, que son fundamentales para enmarcar los objetivos de investigación y, por qué, en última instancia, existe realmente un problema que amerita ser estudiado.

1.2.1. La idea de la universidad

La universidad es una pieza clave en la constitución de la sociedad puesto que permite la transmisión y producción del conocimiento simultáneamente incidiendo en la formación de ciudadanos (Luque y López, 2018). No obstante, la idea de universidad ha experimentado una mutación desde sus orígenes hasta la actualidad.¹²⁰²⁰¹³⁰

Desde la universidad antigua en Grecia, en que se impartían las materias de matemáticas, filosofía y literatura que en el s. VI a.C. empiezan a regularse según el

estrato social (Marrufo et al., 2015), pasando por el liceo de Aristóteles en el s. III a.C., y cuyo modelo educativo fue tomado por los romanos, dando origen a la escuela proculeyana y a la Bolonia con su foco en el derecho (Vergara, 2009), la educación superior en estuvo impartida exclusivamente para una minoría de la población (Bowen, 1976).

En la Edad Media, la idea de universidad sentó sus bases en la tradición de las escuelas de artes y teología que aparecieron en el siglo XI, que, posteriormente, ampliarían su gama de disciplinas al derecho, la medicina y las ciencias. La universidad en la época medieval se caracterizó por ser una institución autónoma con un estatus jurídico y político propio; además se consideraba como una comunidad intelectual conformada por alumnado y profesorado (Carañaña, 2012) en que la formación educativa consistía tanto en la transmisión de conocimientos como en el debate filosófico y teológico entre los profesores y los estudiantes (Bhattacharya, 2012).

Respecto a las formas de gobernanza han surgido múltiples formas de esta a lo largo de la historia; el modelo de Bolonia se ha convertido en una reliquia del pasado, mientras que el modelo de París ha mantenido su vigencia a lo largo del tiempo. Tenemos la universidad de profesores orientada hacia la formación especializada, basada en un sistema de facultades y en una enseñanza centralizada, que agrupa a los docentes según sus respectivas disciplinas y otorga grados académicos asociados a ellas. Por otro lado, nos encontramos con la universidad colegiada tutorial, que mantiene el sistema de facultades, pero se interesa por una formación más generalista y una enseñanza descentralizada, tomando como inspiración el modelo de Oxford. Y, por último, se presenta el colegio universitario, un modelo intermedio que combina las ventajas de la organización central del sistema anterior con un mayor control por parte de los estudiantes y menores costos atribuibles a su tamaño reducido (Portocarrero, 2017).

Tabla 1

Concepciones importantes en la idea de la universidad

Etapa	Concepciones importantes
Antigua	Idea de universidad en el Antiguo Egipto
Universidad	Formación de ciudadanos instruidos
	Enseñanza superior en medicina, ingeniería, astronomía y cursos religiosos

	Ley que regula las lecciones educativas en la Antigua Grecia
	Enseñanza de matemáticas, filosofía y literatura por sofistas
	Leyes reguladoras del número de alumnos por clase y perfil de los maestros en Grecia y Roma
	Escuelas de enseñanza superior en Roma enfocadas en derecho, retórica, literatura y escultura
	Escuelas de derecho en Roma para formar ciudadanos expertos en leyes
	Bases en las escuelas de artes y teología en el siglo XI
	Instituciones de enseñanza superior con disciplinas como derecho, medicina y ciencias
Universidad Medieval	Universidad como institución autónoma con estatus jurídico y político propio
	Papel dominante de la Iglesia católica en la Universidad Medieval
	Universidades destacadas: Al-Azhar, Bolonia, París, Salamanca
Universidad Moderna	Renacimiento influye en la idea de universidad
	Instrucción universal obligatoria y secularizada
	Reformulación del trivium basado en el modelo humanista
	Influencia en universidades como Oxford, Cambridge, Padua y San Marcos
	Universidad de Padua como alternativa a la Universidad de Bolonia
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos basada en modelo de Salamanca
	Publicación del documento "Ratio studiorum" para las escuelas jesuitas
	Enseñanza clásica, fe católica, formación moral y disciplina física en las escuelas jesuitas

Nota. Adaptado de ⁸⁴ "The university as a philosophical problem", por E. Višňovský, 2019 (<https://doi.org/10.1515/humaff-2019-0019>).

Diferentes concepciones de la universidad

A lo largo de la historia, las universidades han buscado responder ⁸² a las necesidades primordiales de su sociedad: sean estas el desarrollo de habilidades para la participación política como en la era grecorromana, la comprensión del mundo desde la teología en la Edad Media, o el desarrollo de las ciencias modernas. Así, por ejemplo, ¹⁸⁸ durante los primeros años de la Revolución Industrial hubo una demanda de especialidades como ingeniería, agricultura o medicina debido al aumento de demanda laboral cualificada en manufactura e industria y durante la segunda revolución industrial, ante la introducción de nuevas fuentes de energía se necesitó crear universidades técnicas especializadas (Roel, 1998). Podríamos pues, categorizar cinco ideas clave sobre la universidad.

Napoleón Bonaparte y la "Universidad Central de Francia". El concepto de la universidad de Napoleón se vio influenciado por su enfoque pragmático y utilitario de la educación. Él creía que el objetivo principal de la universidad era proporcionar al estado una mano de obra calificada capaz de satisfacer sus necesidades específicas a partir de disciplinas prácticas como ciencias, matemáticas, ingeniería y entrenamiento militar. La atención se centró en temas que servían directamente a la administración, proyectos de ingeniería y esfuerzos militares del estado (Palmer, 2015).

En 1806, Napoleón creó la Universidad Central de Francia con una visión autoritaria y centralizada propia de su época. A diferencia de la perspectiva liberal y progresista de la universidad que se había desarrollado en Europa en el siglo XVII, Napoleón consideró la universidad como un instrumento al servicio del Estado y la Nación por lo que ejercía un control sobre el contenido de ³ la enseñanza y la investigación en las universidades, lo cual limitaba la libertad académica tanto de profesores como de estudiantes (Bradley, 1975). En este marco, la educación universitaria debía estar en consonancia con los intereses políticos y militares del gobierno, con el objetivo principal de educar a los ciudadanos según su función en la sociedad (Brunner, 2014).

El concepto de universidad para Humboldt. En 1810 Wilhelm von Humboldt presentó una reforma educativa en Alemania que se alejaba del concepto napoleónico y que más bien tenía una visión ⁶⁵ progresista y revolucionaria de la educación universitaria, centrada en la libertad académica y la investigación científica, centrada en el desarrollo intelectual (Palmer, 2015) y cultural de los estudiantes (Arévalo y Sosa, 2018).

Él consideraba que la universidad debía ser un lugar donde la enseñanza y la investigación se complementaran mutuamente y donde profesores y estudiantes tuvieran total libertad para desarrollar y explorar sus ideas sin restricciones externas. Su enfoque integrado de enseñanza e investigación ha sido muy influyente en la educación universitaria moderna (Esteban, 2015). Hizo hincapié en la importancia del aprendizaje interdisciplinario e integral y la libertad de los estudiantes, elementos cruciales para el desarrollo de individuos que pudieran contribuir a la sociedad de manera significativa (Bahti, 1987, Mozgin, 2019).

Bajo el mismo sentido, Humboldt argumentaba por la relevancia de la educación humanística en las universidades. Según él, las disciplinas de las artes liberales y las ciencias humanas son fundamentales para el crecimiento personal y la comprensión profunda de la sociedad y la cultura. Mediante la formación de individuos intelectualmente curiosos, moralmente conscientes y capaces de contribuir al mejoramiento de la sociedad. Este tipo de formación posibilita que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, obtengan una perspectiva amplia del mundo y adquieran la habilidad de participar activamente en la vida intelectual y cultural de la sociedad (Paletschek, 2001).

La idea de la universidad según Newman. Por otro lado, en 1852 John Henry Newman presentó su concepto de universidad en su obra "The Idea of University". En ella, Newman plantea una visión profunda y compleja que abarca tanto la formación intelectual como moral de los estudiantes (Esteban, 2015). Según Newman, la universidad debe ser una comunidad de aprendizaje que fomente el desarrollo del pensamiento crítico e independiente y cultive una comprensión profunda de las disciplinas académicas (Luque y López, 2018).

Para Newman, la enseñanza en la universidad debe estar guiada por la búsqueda de la verdad y el conocimiento, no por un enfoque utilitario y práctico. La universidad es un lugar donde los estudiantes pueden expandir su comprensión del mundo y desarrollar sus capacidades intelectuales a través del estudio de una amplia variedad de disciplinas como literatura, matemáticas, filosofía y ciencias (O'Bryne y Bond, 2014). Asimismo, Newman defendía la importancia de las artes liberales como parte integral de la educación universitaria. Creía que esta formación es esencial para el desarrollo de la mente crítica y la capacidad de pensar independientemente. La enseñanza de las artes liberales fomenta el pensamiento

abstracto, la capacidad de análisis y una comprensión profunda de la naturaleza humana y sociedad (Esteban, 2015).

El concepto de universidad para Ortega y Gasset. En cambio, en 1929 Ortega y Gasset desarrolló un nuevo concepto de universidad en su obra “La rebelión de las masas”. Esta nueva idea sobre la universidad sería una de las más influyentes en la historia de la educación superior. Él proponía que la universidad es una institución autónoma libre donde estudiantes y profesores pueden explorar y debatir cualquier idea sin interferencia política o económica (Esteban, 2015) y que debía ser una institución crítica y autónoma capaz de cuestionar y analizar las ideas y valores dominantes en la sociedad (Lemke, 2018), con una formación integral y equilibrada que desarrolle el pensamiento crítico, el carácter y los valores éticos de buenos ciudadanos (Vicente y Gonzáles 2002).

La idea de la universidad para Jaspers. Jaspers enfatizó la exploración de temas existenciales, como el significado, la libertad, la autenticidad y los desafíos de la existencia humana (Wyatt, 1982). Para él, la universidad era un lugar de formación de ciudadanos críticos y cultos que promovían el avance del conocimiento y la comprensión del mundo y de sí mismos. En este espacio los estudiantes podían reflexionar profundamente, cuestionar aspectos fundamentales de la existencia y confrontar dilemas filosóficos y éticos. Él creía que la educación debería alentar a las personas a examinar sus propias creencias, valores y suposiciones con el fin de enfrentar las complejidades e incertidumbres de la vida, fomentando su capacidad para tomar decisiones informadas y vivir vidas significativas (Wyatt, 1982).

En opinión de Jaspers, la universidad tenía un papel vital en el fomento de la conciencia moral y el razonamiento ético (Owsley, 1960): la libertad intelectual y la independencia eran valores clave para garantizar que la investigación y la enseñanza en la universidad fueran rigurosas y objetivas, y la universidad debía ser un espacio donde los profesores y estudiantes pudieran investigar, debatir y cuestionar sin ser limitados por consideraciones políticas o ideológicas (Kwiek, 2006).

Tabla 2

Evolución de la idea de la universidad

Noción de la Universidad	Principios clave
Napoleón Bonaparte	Autoritaria y centralizada, al servicio del Estado y la Nación

Wilhelm von Humboldt	Libertad académica, enfoque integrado de enseñanza e investigación
John Henry Newman	Formación intelectual y moral, comunidad de aprendizaje
Ortega y Gasset	Autonomía, libertad académica, espacio para el debate
Karl Jaspers	Libertad intelectual, investigación rigurosa, ciencia objetiva

Nota. Adaptado de "La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes" por J. Brunner, 2014 (<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>); "Wilhelm von Humboldt, Cardinal John Henry Newman, and José Ortega y Gasset. Some thoughts on Character Education for Today's University" por F. Esteban, 2015; y "The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution", por M. Kwiek, 2006.

Transformaciones clave en la concepción universitaria del siglo XX

El concepto de la autonomía universitaria nace en el 1918 a raíz de la reforma en la región de Córdoba, Argentina. Este acontecimiento marcó un cambio en el escenario latinoamericano puesto que el pedido de un cambio radical en los contenidos y métodos de enseñanza y la proclamación de los derechos de profesores y estudiantes para dictar el destino de las instituciones fue un hito histórico. El cambio implicaba la adopción de un pluralismo filosófico, la experimentación científica y la crítica, completa independencia de la influencia eclesial y la apertura de concursos públicos de cátedras (Cancino, 2004).

La reforma universitaria argentina alcanzó el objetivo de asegurar la libertad de enseñanza e investigación contemplando una verdadera democratización de los recintos educacionales; este nuevo modelo de articulación entre la sociedad civil y la Universidad (Cancino, 2004) eventualmente se puso en marcha en todas las instituciones de educación superior de Argentina (Samacá y Acevedo, 2011) y con ello, se gestó una nueva concepción de la universidad, entendida como una herramienta para que los estudiantes puedan competir en el ámbito global con mayor eficacia. Este fenómeno surge tras la implementación de dinámicas de mercado en las instituciones educativas en su búsqueda por evaluar sus formas de interacción con el entorno y los grupos interesados, con el objetivo de generar "capital humano" (Brunner, 2014).

Después de numerosas reformas y evoluciones en la educación universitaria, especialmente en Europa se estableció el Acuerdo de Bolonia en 1999. Este acuerdo fue firmado por ministros de educación de más de 45 países europeos con el objetivo de crear un espacio de educación superior en el que se armonizaran y convergieran los sistemas de educación universitaria en Europa (Uhomobhi, 2009).

El objetivo era mejorar la calidad y competitividad de la educación superior, permitiendo a los estudiantes y profesionales interactuar en un mercado globalizado y en constante evolución. Además, el proceso buscaba fomentar la movilidad estudiantil dentro de Europa, implementándose un marco común de títulos y programas de estudios para que estudiantes y empleadores pudieran comparar y valorar las credenciales de los egresados (Larsen, 2006).

Sin embargo, la implementación del acuerdo enfrentó muchas dificultades porque algunos países encontraron problemas para armonizar su sistema educativo con los estándares necesarios y enfrentar la resistencia interna debido a cambios significativos necesarios en sus sistemas educativos. Del mismo modo, este proceso planteó preocupaciones sobre la homogeneización de la educación superior europea y la pérdida de la diversidad cultural y académica (Ketunnen y Kantola, 2006).

La idea de la universidad en el Siglo XXI

En la actualidad, la concepción de universidad ha sido influenciada por su extensa historia y moldeada por fenómenos sociales, políticos y económicos presentes en la sociedad. Según Višňovský (2019), es importante tener en cuenta las siguientes corrientes: 1) La globalización influenciada por la Edad Moderna, el Renacimiento y la Ilustración, 2) La europeización impulsada por el proceso de Bolonia, 3) La informatización que ha cambiado la producción y distribución de información influyendo directamente en la construcción de trabajos académicos, 4) El neoliberalismo al influir los principios de mercado en la organización y evaluación de la sociedad y 5) El capitalismo académico, particularmente en la producción de material académico. Precisamente por ello es esencial revisar la historia de la idea de universidad cuando se quiere profundizar en su idea en la actualidad.

Como resultado directo de los cambios en la sociedad, también ha cambiado la relación entre la universidad como institución y los estudiantes como discípulos. Actualmente, la universidad se percibe a sí misma como una empresa o corporación, al alumnado como sus clientes o consumidores y a los docentes como sus insumos para proveer el servicio de educación (Radder, 2010; Brown, 2011). Esta transformación en la

relación también se traduce en una nueva dinámica de productor/consumidor donde el productor es el profesor y el consumidor el estudiante, despojándola de su naturaleza pedagógica. En el pasado, era el profesor quien tenía autoridad y capacidad para determinar el método y contenido adecuado para cada alumno. Además, los trabajos académicos se llevaban a cabo con solemnidad ya que el objeto de estudio era una materia creativa e intelectual que apasionaba al investigador. Hoy en día, esta actividad se entiende como un producto o unidad de producción donde se premia el número de publicaciones más que la calidad del trabajo (Višňovský, 2019).

1.2.2. Contexto Perú

1 La Constitución Política del Perú de 1993

En el artículo 18 sobre la educación universitaria se estipula lo siguiente: “Las universidades son promovidas por entidades privadas o públicas. La ley fija las condiciones para autorizar su funcionamiento.” (Constitución Política del Perú, 1993). Para alentar la inversión privada y elevar los estándares educativos, se implementaron una serie de reformas estructurales, incluida la privatización de la educación superior en Perú. Estas reformas hicieron posible el establecimiento de instituciones educativas privadas, incluidas las universidades.

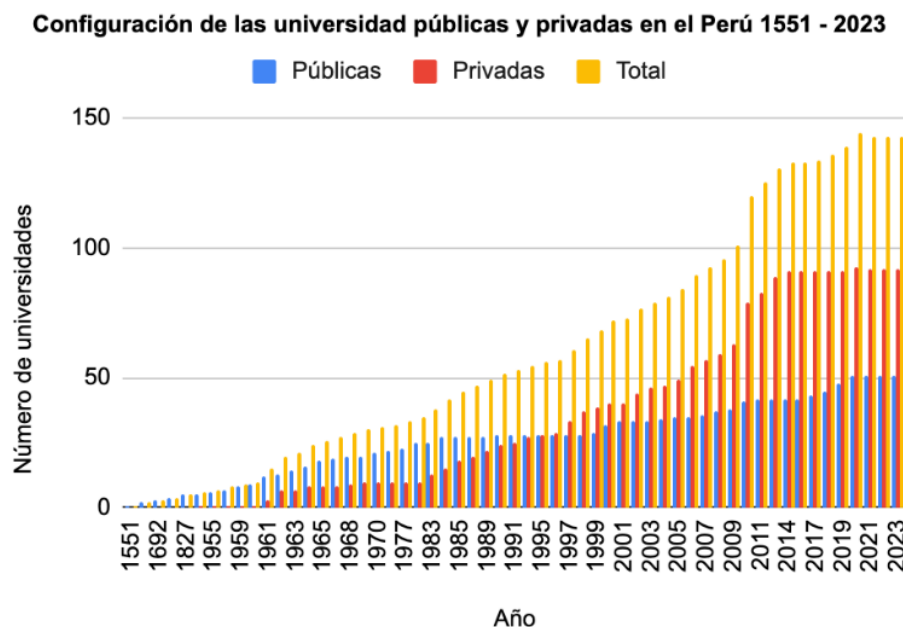
En este contexto, surgieron iniciativas privadas conocidas como la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) en 1994 y la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) en 1995 con el objetivo de brindar a las tradicionales universidades peruanas una propuesta educativa diferente y complementaria. Se estableció en respuesta a la necesidad de una educación postsecundaria de alto calibre que se centrara en las demandas del mercado laboral (USIL, 2023; UPC, 2023).

En el contexto peruano, la universidad mantuvo tres componentes fundamentales: autonomía, libertad de cátedra y su organización. El Decreto Legislativo N° 882 de 1996 reemplaza la exoneración de tributos por el concepto de la “inafectación” y apertura la posibilidad del lucro con el gravamen mediante el impuesto a la renta (Rodríguez, 2020). Además, facultaba a cualquier persona natural o jurídica a la posibilidad de constituir instituciones educativas basadas en el derecho de la libertad a la inversión privada (Alfaro, 2019). La ley de Promoción de Inversión en la Educación permitió la proliferación de las universidades con fines de lucro; alcanzado un total de 143 universidades para el año 2023 (Alburquenque,

2023). El nuevo marco legal permitió el crecimiento desmesurado del sector universitario como consecuencia de las normas que liberalizaron el mercado de la educación (Sevillano, 2017). En la figura 1, se ilustra la evolución de la creación de universidades peruanas públicas y privadas desde 1551 hasta la actualidad.

Figura 1

Configuración de las universidad públicas y privadas en el Perú entre 1551 - 2023



Nota. Adaptado de "La educación superior en Perú", por C. del Mastro (2011). (<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1096>); "Datos Estadísticos Universitarios", por Quispe et al., 2011 (http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf); y "¿Cuántas Universidades Públicas y Privadas hay en el Perú?", por P. Albuquerque, (2023). (<https://www.rankia.pe/blog/mejores-universidades-escuelas-peru/4169587-cuantas-universidades-publicas-privadas-hay-peru>)

La nueva ley universitaria

En ese contexto, el Ministerio de Educación (2006) identificó una serie de factores que han influido en cómo la demanda social ha tendido a inclinarse hacia la educación superior privada. En primer lugar, la reputación de la universidad pública se vio dañada. Múltiples historiadores criticaron la extrema politización que sufrió la universidad pública desde la década de 1980 e incluso antes, por lo que la opción privada disponible para los grupos de ingresos medios y altos que prefieren pagar la educación de sus hijos ofrecía estabilidad y orden. Así, el análisis sugiere que la demanda social en Perú por la educación

superior para el año 2006 se había desplazado a favor de la opción privada (Ministerio de Educación, 2006).

A partir del Decreto Ley N° 882 de 1996 para facilitar la apertura de universidad en el ámbito privado sobre los fundamentos de incentivar el lucro, el sector de la educación sufrió un periodo de inoperatividad e ineffectividad en el establecimiento de calidad universitaria en respuesta al súbito incremento de universidades que no garantizaban las condiciones básicas para la calidad educativa y al número reducido de instituciones que lograban alcanzar estas condiciones. Por esta razón, la Ley N° 28740 en el 2006 es una respuesta que inicia un nuevo capítulo en el modelo educativo peruano con la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) cuyos principales objetivos fueron la definición y establecimiento de criterios y procesos evaluativos y la acreditación y certificación de las universidades para asegurar los niveles mínimos de calidad (Alfaro, 2019).

Tales procesos de evaluación giraban en torno a la evaluación continua de los recintos siguiendo la filosofía de la mejora continua, el proceso constaba de dos etapas: la evaluación para obtener la acreditación y la certificación en materia de competencias profesionales. A este proceso se le conoce como uno de los primeros intentos del establecimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad cuyos ejes eran el licenciamiento y la acreditación (Alfaro, 2019).

Años más tarde, la nueva ley Universitaria N° 30220 de 2014, abre el camino para el establecimiento de una política nacional de educación superior enfocada en tres aristas: sistemas de información, para el retorno de carreras a terceras instituciones, políticas públicas de fomento, mediante el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) y un sistema de acreditación, con el fin de homologar las acreditaciones (Cabezas, 2019).

La Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU)

Esta nueva ley trajo consigo una serie de cambios estructurales relacionados a la calidad y competitividad de las instituciones educativas peruanas. A modo de ejemplo, la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU) absorbió las competencias de su predecesora, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU). De este modo, se estableció un nuevo contrato social que las universidades debían de aceptar e implicaba modificaciones curriculares y

normativas, así como la revisión y renovación de la plana docente. (Cajas et al, 2017)

De acuerdo con Johnstone y Marcucci (2010) la transformación del modelo educativo peruano ha contribuido a la exacerbación de las desigualdades existentes en la sociedad civil. Las universidades privadas se han visto privilegiadas bajo esta óptica del proceso educativo tras ²⁰⁵ la promoción de la inversión privada en las instituciones educativas persiguiendo fines de lucro. El número de alumno inscritos ¹⁹⁶ en las universidades privadas era mayor al de las universidades públicas en el 2006. Consecuentemente, en el año 2013 del total de alumnos matriculados el 31% pertenecía a instituciones de enseñanza pública y el 69% se encontraba en una universidad privada.

El fin de la reforma universitaria era poner en orden el sistema universitario, tras el crecimiento desregulado de las instituciones educativas y la calidad inferior que se les atribuía, la presencia del funcionamiento de programas y universidades no autorizadas, los elevados índices de subempleo del alumnado, la falta de un marco normativo que promueva la meritocracia académica en los procesos internos, el uso indebido de fondos económicos universitarios para fines ajenos a los educativos, la escasa productividad académica, entre otros. Cabe resaltar que el sistema de autorregulación de las universidades instaurado previamente por la institución acreditadora SINEACE no cumplió con las expectativas (Benavides, 2022).

³ La nueva ley universitaria y la creación de la SUNEDU no solo tuvieron como objetivo remediar la crisis del sistema educativo, sino también ⁴³ mejorar la calidad de la educación superior mediante dos acciones puntuales. ¹⁵⁶ La primera se orientó al monitoreo del cumplimiento de la Ley Universitaria N° 30220 en todas las instituciones de enseñanza superior, mientras que la segunda sentó las bases para un nuevo proceso que autorizaba el funcionamiento de las universidades ³⁶ bajo el cumplimiento y garantía de las condiciones mínimas de calidad, denominado como licenciamiento (Benavides, 2022). La SUNEDU, viéndose facultada por la nueva ley universitaria, inició sus labores de supervisión y monitoreo el 5 de enero del 2015.

Simultáneamente, la productividad académica se reforzó como resultado de estas medidas. La productividad entendida a través de la investigación incrementó ligeramente entre los años 2015 y 2017. A modo de comparación, entre los años 2010 y 2013, los artículos publicados en revistas académicas pasaron de 399 a 498 publicaciones. En cambio, entre 2015 y 2017, se registró un salto prominente de 572 a 961 artículos. Si bien, la competencia global venía impulsando la productividad académica en territorio peruano;

fue la reforma universitaria la que propició las condiciones para el aumento en la reproducción de artículos académicos. (SUNEDU, 2020).

Bajo este contexto las universidades en Perú se vieron en la necesidad de integrarse al modelo latinoamericano en la lucha por una mayor visibilidad reconocimiento y posicionamiento (Cajas et. al, 2017). En la actualidad, la relación del proceso educativo entre el estudiante y el profesor ha sido reemplazada por la relación entre un cliente y un insumo y en ese sentido a la educación como un producto. Por ello, las universidades se encuentran constantemente en la búsqueda de elevar su reputación, compitiendo con otras instituciones por atraer a los “clientes” o estudiantes destacados haciendo uso de tarifas extraordinarias o programas académicos de becas y crédito educativo (Távora, 2016).

1.2.3. Los licenciamientos, acreditaciones institucionales y acreditaciones programáticas universitarias en Perú

Licenciamientos

El licenciamiento institucional, autorizado por la SUNEDU, es aquel proceso de carácter obligatorio que permite verificar el cumplimiento de las condiciones mínimas exigibles de calidad para la oferta del servicio como brindar grados y títulos. Se estipuló que desde el año 2019, las universidades no podrán entrar en funcionamiento sin el debido licenciamiento institucional (Alfaro, 2019).

Una de las principales tareas fue elevar el nivel académico de los docentes dado que durante el proceso de licenciamiento se reveló un porcentaje minoritario de profesores con doctorado y un tercio del grupo representaban a los profesores solo con bachillerato. Asimismo, la internacionalización también evidenció una vasta ausencia de profesores con estudios de posgrado en el extranjero, debido a que sólo 1 de cada 10 docentes contaban con esta formación (Benavides, 2022).

Por otro lado, la plana de docentes a tiempo completo incrementó a un 27,5% en el 2019 tras el licenciamiento de las universidades privadas sin fines de lucro. En el caso de las universidades privadas con fines de lucro, el porcentaje de docentes que trabajaban jornada completa ascendió a 28,9% después del proceso de licenciamiento. Este incremento es importante puesto que los educadores que disponen de tiempo para asesorar a los alumnos, preparar el material de clase, y actualizarse e investigar a profundidad sobre su campo; tienen un impacto positivo en los estándares internacionales de calidad educativa (SUNEDU, 2020).

Acreditaciones institucionales

Es necesario mencionar cómo el concepto de educación de calidad pasó a cobrar relevancia tras la creación de la Ley General de Educación N° 28044 en el 2003; la cual define a la calidad educativa como “el nivel idóneo de formación que las personas deben alcanzar para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y seguir adquiriendo conocimiento”. Posteriormente la Ley N° 28740 en el año 2006 permitió la creación del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) cuyo objetivo primordial era asegurar a la sociedad civil que las instituciones públicas y privadas brinden un servicio de calidad, cumpliendo con estándares mínimos (Sevillano, 2017), con un modelo basado en cuatro ejes: la gestión estratégica, la formación integral, el soporte institucional y los resultados de los programas de estudios (Cabezas, 2019). En un inicio, las acreditaciones eran de carácter obligatorio solo para las facultades de Educación, Derecho y Ciencias de la Salud, mientras que para el resto de las carreras profesionales era un proceso voluntario.

En un mundo cada vez más globalizado, donde los sistemas educativos se encuentran en constante crecimiento gracias a la cartera de instituciones y programas que existen en el sector de educación superior, es necesario el establecimiento de mecanismos que permitan cuantificar y ordenar los atributos de calidad de cada institución (Pires y Lemaitre, 2008). Las acreditaciones institucionales educativas se caracterizan por ser un proceso evaluativo donde se reconoce los méritos o cualidades de un recinto académico de un programa o de determinados procesos y/o elementos que la constituyen (Cabezas, 2019). Las acreditaciones son el producto de un proceso de juicio sobre la calidad de la educación profesional ofrecida en una determinada carrera de una institución. Estas entidades acreditadoras, que se organizan por áreas o carreras, han establecido métodos para evaluar si los programas de formación profesional cumplen con los estándares deseados o esperados de calidad educativa (Méndez, 1996).

Es importante destacar la existencia de una gran preocupación por parte de las universidades en explorar opciones de aseguramiento de la calidad que sean sostenibles desde el punto de vista financiero y operativo a largo plazo. Una tendencia emergente es enfocarse en la acreditación institucional, que se justifica por ser una alternativa menos costosa y más integral. Este enfoque facilita en algunos aspectos la toma de decisiones en cuanto a la asignación de financiamiento público y aborda aspectos de gestión que a menudo se pasan por alto en la acreditación de programas específicos (Pires y Lemaitre, 2008).

Acreditaciones programáticas universitarias

Por otro lado, se reconoce que la acreditación de programas individuales conlleva altos costos. Sin embargo, se resaltan sus ventajas en términos de facilitar la movilidad estudiantil, proporcionar información más relevante para las decisiones de estudiantes y empleadores, y, sobre todo, contribuir al desarrollo de una cultura de calidad. Esto se logra al enfocar la evaluación y los planes de mejora en el núcleo de la institución, es decir, en los docentes y estudiantes de cada programa. Por consiguiente, se propone explorar nuevas formas de evaluación a nivel de programas para abordar esta preocupación (Pires y Lemaitre, 2008).

1.3. Antecedentes investigativos

1.3.1. New Public Management y Managerialismo

New Public Management

En la actualidad, se han instaurado diversas formas de educación superior inspiradas en los principios del New Public Management (NPM). Este enfoque se caracteriza por la adopción de prácticas propias del ámbito privado, como la rendición de cuentas, la flexibilización, la medición de desempeño, la tercerización, la reducción de recursos y, sobre todo, la orientación al cliente (Bernasconi, 2010; Slaughter y Rhodes, 2004; Bejerot y Hasselbladh, 2013; Hood, 1991).

En el contexto de las organizaciones universitarias, el NPM ha influido en la introducción de instrumentos de acreditación y en la búsqueda de maximizar y optimizar los protocolos productivos (Brunner y Villalobos, 2014; Gill, 2009). El NPM ha brindado a las universidades oportunidades de mejora en la administración de sus instituciones. En este sentido, cada universidad ha tomado medidas para adaptarse a estas exigencias a través de la implementación de nuevas reglamentos y acciones en la administración del trabajo académico, como la incentivación de la publicación en revistas indexadas, las pruebas de calidad, los sistemas de acreditación y los ratios de monitoreo (Bernasconi, 2015; Fardella et al., 2017).

En este contexto de análisis, Pollitt (2007) abordó el NPM como un fenómeno de doble dimensión. En un nivel más elevado, se plantea una teoría o doctrina general que sostiene que el sector público puede experimentar mejoras al adoptar conceptos, técnicas y valores empresariales. No obstante, en un nivel más concreto, el NPM se manifiesta como un conjunto de ideas y prácticas específicas. Entre las prácticas asociadas al NPM se destacan varias características. Estas incluyen un enfoque excesivo en el "desempeño", especialmente a través de la medición de

resultados. Asimismo, se observa una preferencia por formas organizativas más ágiles, especializadas y con menor jerarquía en lugar de estructuras más amplias y multifuncionales. Asimismo, se evidencia una tendencia generalizada substitución de las relaciones de autoridad por contratos como principal mecanismo de coordinación. Además, se implementan extendidamente mecanismos de tipo mercado, como licitaciones competitivas, tablas de clasificación del sector público y remuneración basada en el desempeño. También se destaca un énfasis en tratar a los usuarios de servicios como "clientes" y en la aplicación de técnicas de mejora de la calidad genéricas como el Total Quality Management (TQM). Estas prácticas han sido objeto de críticas debido a su impacto en la deshumanización de las instituciones públicas, la disminución de la participación ciudadana y la subordinación de los valores públicos a lógicas empresariales (Pollitt, 2007).

De tal manera, este enfoque cuenta con diversos impactos en el sistema educativo más allá de la introducción a la gestión empresarial como procesos institucionales. La educación superior enfrenta una serie de demandas y desafíos debido a ciertas circunstancias al exigirles medir su eficiencia y efectividad a través de mecanismos externos de aseguramiento de calidad y rendición de cuentas. También se encuentra el enfoque de rentabilidad y el retorno de la inversión dado que las universidades ahora están en la constante búsqueda de diversificar sus fuentes de ingreso mientras se reduce la responsabilidad del Estado en la educación pública (Mollis, 2006).

Asimismo, persiste un proceso de privatización de la educación superior y se promueve la competencia entre instituciones públicas. Lo que, es más, las reformas curriculares están orientadas al mercado laboral, se enfatiza la investigación aplicada y la vinculación con empresas, y se presta atención a la propiedad intelectual y la investigación para el desarrollo y comercialización de productos. Todo esto influye en cómo se gestionan las instituciones y se diseñan los programas académicos, con un enfoque más orientado al mercado y resultados prácticos y económicos (Mollis, 2006).

Managerialismo

Esta corriente (también conocida como gerencialismo) cuenta con sus inicios en la organización corporativa, y descansa en los conceptos instrumentalistas de la gestión (Mintzberg, 1984, 2012; Kanter, 2002) como ideología neutral y técnica. Es un discurso que extrapola estos principios de la gestión a diferentes esferas como la vida social, y la política misma.

Según Sanders (2013), el managerialismo se basa en una comercialización sin precedentes de la vida pública y privada en su última etapa. No hay límites para convertir todo tipo de bienes públicos en bienes comerciales, incluso la vida misma a través de la manipulación genética. Un ejemplo claro es el negocio del embellecimiento humano, donde se interviene en la corporalidad y se reconfiguran las imágenes de las personas según los patrones del consumismo postmoderno. Esto fortalece los esquemas utilizados por gobiernos de diferentes tipos e ideologías para consolidar su gobernanza y construir legitimidad social a través de la seducción, manipulación y transmutación de información.

Bajo esta línea, Saldaña (2008) realizó un análisis del libro "La société malade de la gestion" el cual se erige como un texto de vital importancia para desentrañar algunas de las tendencias que imperan en nuestro sistema educativo, particularmente en el ámbito de la educación superior. Esto adquiere relevancia debido a que nuestras instituciones se hallan sometidas a los imperativos de racionalización impuestos por las políticas públicas, las cuales se orientan irremediabilmente por los principios de gestión empresarial. Para comprender las políticas vigentes en relación con la educación superior en el mundo, resulta imprescindible examinar los matices que la gestión empresarial introduce en las estructuras de gobierno y organización de las instituciones de educación superior (IES), manifestándose, por ejemplo, en las directivas de la planificación estratégica.

Asimismo, Saldaña (2008) resalta la habilidad para situar la gestión en, lo que considera, su verdadero rol: como "un sistema de organización del poder" que, a través de su apariencia aparentemente neutra, objetiva, operativa y pragmática, se convierte en el principal mecanismo de legitimación y encubrimiento de las relaciones de poder. Cabe resaltar el cambio en el paradigma mundial puesto que, en la sociedad industrial, la valoración del trabajo se fundamentaba en la tangibilidad de los productos, mientras que, en la sociedad posindustrial, caracterizada por la tercerización, se produce un cambio significativo en la naturaleza misma del trabajo. En este nuevo contexto, el trabajo se evalúa en función de la calidad del servicio proporcionado y de la generación de ingresos, sin embargo, este proceso de evaluación se ve comprometido por la implementación de mecanismos y sistemas de evaluación que no terminan de estandarizarse.

Por otro lado, Mandiola (2010) postula que existen dos enfoques para entender la influencia del discurso manageralista en las escuelas de negocios. El

primer enfoque nos indica que uno de los principales sustentos para la aplicación del managerialismo reside en la dominación del neoliberalismo como discurso social, y la consecuente equiparación entre sociedad y mercado. Además, expresa su preocupación por la creciente necesidad de establecer un acercamiento entre los estudios de management y la tradición de las ciencias sociales, las cuales han quedado casi irreparablemente separadas a raíz de la supremacía alcanzada por el positivismo y el enfoque de las ciencias consideradas "duras" en el ámbito de la enseñanza e investigación empresarial.

La segunda postura se torna a un enfoque educativo-crítico y se centra en el reconocimiento de la profunda influencia que el management y la gestión ejercen en la actualidad, permeando todas y cada una de nuestras prácticas. Como resultado, los ejecutivos y gerentes ya no se limitan a ser simplemente expertos técnicos dedicados a objetivos instrumentales, sino que asumen un papel en el que ocupan posiciones de privilegio social. Estas posiciones les brindan la capacidad de ampliar su visión de la sociedad a todos los ámbitos en los que operan. En este sentido, la educación de estos profesionales se ve inmersa en un dilema entre ser una práctica de reproducción del status quo o una oportunidad para unir frentes y generar resistencias (Mandiola, 2010).

Hoy en día, la introducción del concepto de managerialismo se operacionaliza con la práctica de la calidad académica, la cual se logra a través de varios procesos. Estos incluyen el otorgamiento de licencias institucionales, acreditaciones institucionales y de programas; adicionalmente se encuentran otras consideraciones de clasificación (rankings) en varias áreas. Estas actividades operativas pretenden ser un mecanismo importante para promover y evaluar el cumplimiento de los estándares de excelencia y mérito en las instituciones educativas.

1.3.2. Evolución del concepto de calidad

La discusión acerca de la calidad comienza al intentar conceptualizarla. Morin (2001) consideraba necesario alejarse de las posturas simplificadores que no toman en cuenta la esencia compleja que caracteriza a este objeto de estudio. En tal sentido, Sanabria et al. (2014) señalaron que los sistemas de calidad no solo son modelos sino también instrumentos que, durante los últimos años, se han visto desacreditados entre la academia e individuos particulares provenientes de organizaciones que toman parte en la ejecución del sistema.

La capacidad del concepto de calidad para incluir tanto el sentido como la falta de sentido lo debilita (Kelemen, 2000; Pérez y López, 2011; Vásquez, 2013). A la luz de esto,

se puede decir que la calidad es relativa a cada persona o cosa que la percibe en lugar de existir como una entidad independiente. Según la norma ISO 9001:2015, la calidad es "la medida en que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos". Pastor (2013) ha destacado varios aspectos de la calidad, como su carácter trascendental, su dependencia del punto de vista del cliente, su fundamento en el producto o servicio, en los procesos o en la satisfacción en relación con el coste.

A lo largo de la historia, el concepto de calidad ha experimentado diversas transformaciones. Siendo Okada (2008) uno de los académicos que ha sintetizado este proceso; en la tabla 3 se evidencia la creciente complejidad del concepto, desde requisitos asociados a la funcionalidad del producto o servicio (objetivo), pasando por una preocupación por la experiencia del cliente (subjetivo), hasta llegar a las expectativas de la sociedad en su conjunto (trascendental).

Tabla 3

Transición del concepto de calidad

Año	Concepción
1950	Adecuación al estándar
1960	Adecuación al uso
1970	Adecuación al costo
1980	Adecuación a los requerimientos: Seguridad, confiabilidad y satisfacción del cliente
1990	Adecuación a los requerimientos latentes: "Encantar al Cliente"
2000	Adecuación a las necesidades de todos los interesados "Responsabilidad Ambiental y Social"

Nota. Adaptado de Okada (2008, p. 23).

Okada (2008) también plantea la creencia de que mejorar la excelencia funcional de un producto conduce a una alta calidad, pero destaca la importancia de considerar también los aspectos productivos para asegurar que la calidad se mantenga a lo largo del tiempo. Por esta razón, se acuñó el concepto de aseguramiento de la calidad, que busca cerrar las brechas en las características de las unidades producidas y reducir la cantidad de unidades defectuosas. Así, el enfoque no se centra únicamente en la calidad de cada producto individual, sino en la regularidad del nivel de calidad en toda la producción.

Gestión de calidad

Existen aspectos teóricos relevantes relacionados con la gestión de la calidad que deben tenerse en cuenta. La gestión de la calidad engloba un conjunto de “actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en relación con la calidad” (ISO 9000:2005, 2004). Involucrando el establecimiento de políticas, objetivos, planificación, control, aseguramiento y mejora de la calidad.

Para que la gestión de la calidad sea eficaz, se deben cumplir una serie de requisitos previos. Estos prerrequisitos incluyen el liderazgo para promover la cooperación tanto interna como externa, el aprendizaje organizacional y la correspondiente mejora continua, el desarrollo y satisfacción del personal (cliente interno), así como la satisfacción y control del cliente externo, según Barnard (1938). La teoría de la interdependencia social proporciona un contexto para comprender la cooperación interna. Por ejemplo, Johnson y Johnson (1979) describen tres tipos de interacción social: independencia, competencia y cooperación, mientras que Pfeffer y Salancik (1978) presentan una teoría de la dependencia de los recursos como alternativa. Según Anderson et al (1994), el liderazgo visionario sirve como base para la calidad en el lugar de trabajo.

El sistema de aprendizaje organizacional es otro factor importante para la gestión de la calidad (Brown y Duguid, 1991). El tema ha sido abordado desde una variedad de ángulos, incluidos los presentados por Argyris y Schon (1974), que enfatizan la mejora a través de la reducción de las variaciones provocadas por causas únicas o generalizadas, y Lant y Mezias (1990), que enfatizan la mejora incremental y el aprendizaje basado en mantener rutinas y procesos consistentes. Para mejorar los procesos, la gestión de procesos, que también incluye la gestión de calidad, combina enfoques metodológicos con la gestión de recursos humanos (Flynn et al, 1995). Por otro lado, Snell y Dean (1992) sostienen que un proceso de gestión requiere un enfoque tanto técnico como humano, que se puede dividir en tres categorías: liderazgo, colaboración y aprendizaje.

Otro componente fundamental de la gestión de la calidad es el concepto de mejora continua, que es su rasgo distintivo. Esta lógica se aplica tanto a la mejora del producto (Garvin, 1987), el servicio (Parasuraman et al., 1985) como a los procesos (Misterek et al., 1990). Sin embargo, para lograr esta mejora, es necesario implementar una metodología adecuada. La mejora incremental está relacionada con las curvas de aprendizaje y las propuestas metodológicas de diferentes niveles de complejidad. Dentro de este concepto, la innovación juega un papel esencial, entendida no como un proceso espontáneo de cambio de paradigmas, sino como un proceso de reinención, proliferación,

implementación, descarte y acciones de terminación (Van de Ven et al., 1989). Esta aproximación de la innovación como aprendizaje incremental se ve respaldada por trabajos como el de Leonard-Barton (1988) sobre "ciclos de adaptación", Van de Ven y Rogers (1988) y su visión de la innovación como ciclos de actividades, o Dornblaser et. al (1989) sobre los procesos de innovación como ciclos entre aprendizaje y acción.

Además, el desarrollo del personal es otro aspecto fundamental en la gestión de la calidad, y está compuesto por su nivel de satisfacción, compromiso y orgullo (Anderson et al., 1994). La satisfacción laboral se define como el grado en que un colaborador considera que la organización busca constantemente satisfacer sus necesidades y genera emociones y juicios de valor positivos respecto a su experiencia de trabajo (Locke, 1976; Wanous y Lawler, 1972). El compromiso hacia la organización se refiere a la lealtad, identificación y participación activa en ella (Mitchell, 1979), incluso cuando no todas las tareas generan satisfacción (Steers, 1977). Por último, el orgullo, según Gabor (1990) y Deming (1993), requiere necesariamente de la mejora personal que el trabajo puede proporcionar al empleado.

En adición, la satisfacción del cliente externo también es un aspecto importante que se debe abordar. Las buenas prácticas de gestión de la calidad tienen dos resultados beneficiosos simultáneos: la mejora continua y una mayor satisfacción laboral. Esta dinámica, a su vez, se traduce en una mayor satisfacción del cliente externo. Por lo tanto, la satisfacción del cliente es el principio básico subyacente a la calidad y su última consecuencia (Ahire et al., 1996; Black y Porter, 1996; Porter y Parker, 1993; Powell, 1995).

A pesar de las diferencias entre las teorías de Taylor y Deming, hay áreas importantes donde ambas posiciones están de acuerdo (Parayitam et al., 2007). Diversos estudios destacan el lado más humanista de Taylor, alabando su visión del progreso industrial como resultado de una gestión organizacional integral en la creación de tareas, personas y tecnología (Wrege y Greenwood, 1991). Se pueden encontrar algunos matices interesantes durante la evaluación de sus principios científicos, como la medición estadística de la productividad diaria de los trabajadores y la aplicación de métodos sistematizados para contratar, desarrollar y retener empleados, y el fomento del trabajo en equipo entre los empleados

(Parayitam et al., 2007). La división equitativa del trabajo y la responsabilidad entre los trabajadores y la dirección fue la sugerencia final de Taylor (Taylor, 1911).

Modelos, metodologías y herramientas en la gestión de calidad.

Las prácticas y procedimientos utilizados para elevar el calibre de los bienes y servicios de una organización se conocen como gestión de la calidad. Para mejorar la gestión de la calidad, se han desarrollado numerosos modelos y metodologías a lo largo del tiempo.

Modelo de Calidad Total (TQM). El modelo de Deming, también conocido como modelo de "calidad total", es uno de los más conocidos (Crosby, 1989; Deming, 1986; Ishikawa, 1985; Juran, 1964). Este modelo se basa en la idea de que una empresa debe mantenerse en el mercado para satisfacer las necesidades de sus clientes externos, fomentar la estabilidad social y ofrecer realización y crecimiento a los propios empleados de la organización. Otra afirmación de TQM es que la calidad es menos costosa que una colección de procesos ineficaces (Hackman y Wageman, 1995) y que los empleados están obligados a buscar la calidad por cualquier medio necesario (Juran, 1974).

Modelo de excelencia de Malcolm Baldrige. Este modelo se basa en la aplicación de autoevaluaciones organizacionales que permiten generar retroalimentación. Mejores prácticas, capacidades y resultados de gestión; mejora de la comunicación durante el intercambio de información entre las distintas unidades y hacia otras organizaciones; y la mejora de la planificación y el fortalecimiento de las oportunidades de aprendizaje son los tres roles clave que juega este modelo en la competitividad de una organización (Villagra, 2006). Este modelo puede utilizarse para acreditaciones y certificaciones, así como un marco de referencia para la gestión de la calidad y una conceptualización de la excelencia organizacional (Nabitz et al., 2000). Además, según Mizikaci (2006), el objetivo principal de la metodología Baldrige es aumentar la satisfacción del cliente tanto interno como externo.

Modelo de excelencia de la Fundación Europea de Gestión de Calidad (EFQM). El tercer modelo se basa en los métodos de Baldrige (Nabitz et al., 2000). Según la EFQM (2013), entre las ideas en las que se basa la excelencia se encuentran la orientación a resultados, la orientación al cliente y el liderazgo. Otros factores incluyen el compromiso de la organización con la responsabilidad social, la innovación y la mejora.

Otras metodologías como *six sigma* (Costich-Sicker y Picard, 2002), *lean production* (Dennis, 2015, Womack, 2006) e *ISO 9000* (ISO 9000:2005, 2004) también buscan

contribuir a la mejora continua, a la estandarización y certificación. Si bien esto no es una garantía completa de calidad o una interpretación clara del estándar por parte de las organizaciones que compiten por la acreditación, este es un intento de organizar y clasificar lógicamente los enfoques metodológicos (Llorens, 2005). Finalmente, existen herramientas diseñadas para la gestión de la calidad como los diagramas de causa-efecto o diagramas Ishikawa o espina de pescado, los diagramas de flujo, el diagrama de Pareto, entre otras (Berger, 1997).

1.3.3. Calidad académica.

Los estándares TQM e ISO deben mencionarse siempre que se discutan las herramientas utilizadas para implementar la calidad académica. Ambas metodologías han sido el foco de numerosos estudios sobre cómo se incorporan a la educación superior, con variaciones en la tasa y profundidad de integración en varias naciones (Kanji et al., 1999). Sin embargo, también existen obstáculos para la implementación de TQM en instituciones de educación superior debido a factores culturales y actitudinales (Cyert et al., 1993; Koch y Fisher, 1998; Youssef et al.; Harvey y Langley, 1995). Paine et al. (1992) argumentaron que debido a que la educación no es una industria única y aislada, TQM puede tener una influencia significativa en ella. Lewis y Smith (1994) coincidieron y afirmaron que los principios de calidad son apropiados y consistentes con la tradición educativa.

El uso de certificaciones TQM y/o ISO en el sector académico también está respaldado por una gran cantidad de literatura (Ho y Wearn, 1996; Lewis y Smith, 1994; Owlia y Aspinwall, 1997; Tanase y Velica, 2015; Waks y Frank, 1999) y evidencia práctica sobre el uso de TQM y/o certificaciones ISO en el ámbito académico. Además, está bien documentado el amplio uso de metodologías como Lead, Lean, Six Sigma y Lean Six Sigma en instituciones educativas (Adina-Petruta y Roxana, 2014; Mazumder, 2014; Mitra, 2004; Nadeau, 2017; O'Reilly et al., 2017; Palmer et al., 2018; Shoeibi y Zahmatdoost, 2015; Vijaya, 2014) las cuales demuestran el uso generalizado de herramientas y métodos del sector industrial en el sector educativo.

En resumen, aunque hay divergencias en las concepciones de calidad académica, estas giran en torno a los principios de calidad industrial como base epistemológica. Srikanthan y Dalrymple (2003) afirmaron que todos los modelos de calidad académica son variantes de TQM. Sin embargo, también hay consideraciones sobre si los conceptos del sector privado con fines de lucro pueden

transferirse a **instituciones de educación superior** (Green, 1994). Estas adopciones se han debido en gran medida a consideraciones financieras, filosóficas e ideológicas de los gobiernos (Green, 1994).

Estos factores económicos son el resultado de la expansión de las oportunidades educativas, que presentaban tanto una oportunidad comercial como una carga financiera significativa para los gobiernos. Como resultado, Krücken y Meier (2006) afirmaron que el esfuerzo por transformar a la universidad en un actor organizacional (integrado y orientado hacia objetivos centralizados) se perfila como **una de las grandes tendencias mundiales en la educación superior y** que se da a través de la difusión de un "guion generalizado" que apoya prácticas isomórficas pero que entraría en conflicto con el carácter organizativo desestructurado de las universidades (Weick, 1976).

Evolución del concepto de calidad académica

Como se ha discutido previamente, la preocupación por la calidad surgió originalmente en el ámbito industrial y se expandió gradualmente hacia otros campos, convirtiéndose en un interés social (Manatos et al., 2017). Esta evolución ha llevado a una tendencia hacia la integración de los procesos de calidad, aunque esta integración aún no está completamente establecida (Manatos et al., 2017; Rodman et al, 2013), posiblemente debido a la naturaleza fragmentada de las estructuras universitarias (Orton y Weick, 1990).

Por su parte, Muñoz et al. (2022) postularon que la calidad académica en algunos casos permite el desarrollo de políticas educativas al exigir a las universidades a responsabilizarse de sus acciones y reconocer a las autoridades para adherirse a las políticas públicas. Además, consideraron que existe una gran variedad de factores al momento de determinar la calidad académica, estos elementos se encuentran agrupados en ámbitos tecnológicos, culturales, económicos, científicos, y políticos. Estos factores consideran la relación entre la pertinencia de los estudios y la realidad social, el aporte a la vida de los estudiantes, la consistencia de los programas con su misión, y la tarea de los docentes en potenciar la formación educativa.

Como se mencionó anteriormente, **las instituciones de educación superior** enfrentan múltiples presiones **de sus partes interesadas** (ya sean patrocinadores, accionistas o entidades de financiamiento público) **y otras demandas como una mayor responsabilidad social e impacto por parte de las instituciones educativas, lo cual desafía sus paradigmas operativos de** manera significativa (Barber, Donnely y Rizvi, 2013). Por lo tanto, se podría explicar la adopción de modelos de calidad basados en conceptos empresariales, ya que en este proceso de "mercantilización" **de la educación superior** (Brunner, 2014; Clark,

1972; Ek et al., 2013; Marginson, 2013; Molesworth, et al., 2009; Newman y Jahdi, 2009; Portocarrero, 2017; Woodall et al., 2014), muchas de las decisiones, incluida la gestión de la calidad, están influenciadas por las demandas y tendencias actuales del mercado (Brown, 2015; Goddard, 2009; O'Shea y McDonald, 2015).

Para entender en la calidad en las universidades ayuda comprender la perspectiva de sistemas flojamente acoplados, acuñada por Weick (1976). Esta propone una mirada a la estructura organizacional alternativa a la teoría de la burocracia (Arango-Vásquez y Gentilin, 2021), como parte de una aproximación teórica conocida como la ambigüedad organizacional (Ibarra Colado, 2000) o de la anarquía organizada (Cohen, March y Olsen, 1972). En este sentido, las instituciones educativas son por excelencia representantes de este tipo de organización en las que los objetivos de la organización no necesariamente son precursores del comportamiento de los miembros, sino que sirven más para señalar y promover legitimidad externa (Hannaway y Woodroffe, 2003),

La principal aproximación para estudiar las organizaciones desde la teoría del acoplamiento flojo es la cualitativa, bajo marcos teóricos como el nuevo institucionalismo sociológico, la teoría de los accidentes normales, la innovación y el cambio organizacional, especialmente, y basándose en metodologías que resaltan la densidad del contexto organizacional, con perspectivas comprehensivas más que funcionalistas (Arango-Vásquez y Gentilin, 2021).

Así, la perspectiva de los sistemas flojamente acoplados ofrece posibilidades analíticas importantes para comprender estructuras organizacionales con diferente nivel de "acoplamiento" (Orton y Weick, 1990); pues no es un ensamble binario "acoplado-desacoplado" sino que algunos elementos de la organización estarán firmemente acoplados y otros, más bien, lo estarán flojamente (Orton y Weick, 1988).

Cabe mencionar los diversos enfoques han surgido para definir y comprender la calidad académica, abordando diferentes aspectos y perspectivas. Se pueden identificar dos estrategias generales para definir la calidad académica: aquellas basadas en el cumplimiento de estándares y aquellas centradas en los constituyentes. Por ejemplo, Schindler et al. (2015) presentaron cuatro visiones de calidad: 1) como propósito, relacionada con la conformidad a la visión, misión y estándares establecidos; 2) como excepcionalidad; 3) como transformación positiva del estudiante; y 4) como responsabilidad hacia los constituyentes. Por su parte, Campbell y Rozsnyai (2002) comprendieron la calidad académica como: 1) excelencia; 2) ausencia de errores; 3) adecuación al propósito; 4) transformación de

los estudiantes; 5) cumplimiento de criterios y normas; 6) relación costo-beneficio; y 7) mejora.

Por otro lado, una propuesta conceptual fue postulada por Harvey y Green (1993), a través de la consulta a diversos constituyentes, en ella identificaron factores clave para medir la calidad educativa, tales como recursos físicos, recursos humanos, claridad de objetivos, relevancia de las materias, participación activa de los estudiantes, relevancia del programa académico, objetividad en la ¹⁸⁰evaluación, coherencia entre los objetivos y la evaluación, obtención ²de retroalimentación valiosa y proporcionar conocimientos y habilidades transferibles a los estudiantes. Asimismo, presentaron un marco para ²la comprensión del concepto de calidad educativa en aspectos como el excepcionalismo, la perfección y consistencia, la idoneidad para el propósito, la relación calidad-precio y los aspectos de transformación. Las instituciones educativas pueden luchar por la excelencia teniendo en cuenta estos factores (Harvey y Green, 1993).

Otro enfoque proviene de los marcos de la National Quality Assurance (NQAF), que ofrecen tres definiciones complementarias de calidad académica: 1) desde una perspectiva técnica y regulatoria, relacionada con el cumplimiento de estándares y características específicas; 2) desde una perspectiva situacional, donde la calidad es relativa a los objetivos y al contexto político, económico y temporal del sistema; y 3) desde la satisfacción por el cumplimiento de estándares y la consecución de la excelencia esperada por los constituyentes (Paraschivescu, 2017).

Algunos académicos han adoptado un enfoque crítico hacia las concepciones dominantes de calidad y proponen un cambio desde ²el control y la rendición de cuentas hacia ²la mejora. Houston (2008) sugirió que el lenguaje y las herramientas de los modelos de calidad provenientes de la industria no son adecuados para la educación superior, y propone un enfoque sistémico. ⁵⁴Becket y Brookes (2008) identificaron que ⁵⁴la calidad académica se basa en modelos industriales, pero su aplicación en la educación superior solo tiene éxito parcial, lo que requiere ajustes, especialmente en relación con el aprendizaje estudiantil. Otros estudios critican que las propuestas existentes hacen referencia a la cultura organizacional pero no prestan suficiente atención a las particularidades de la cultura ¹⁰⁵de las instituciones de educación superior (Tam, 2001; Srikanthan y Dalrymple, 2003).

En la búsqueda de calidad y aseguramiento de esta, una de las tendencias principales y en crecimiento es la evaluación o ³⁰assessment, tanto interna como externa (Moulton y Moulton, 2013). Se ha puesto énfasis en ³⁰la evaluación de los resultados de

aprendizaje, ya que las instituciones se han centrado principalmente en evaluar sus entradas y procesos, pero no tanto en las salidas (Nusche, 2008).

Respecto a las percepciones de académicos y autoridades universitarias para identificar sus ideas subyacentes sobre la calidad en la educación, Olaskoaga-Larrauri et al. (2016) identificaron que la calidad académica implicaba satisfacer las expectativas de los constituyentes, lograr los objetivos de la misión y visión, desarrollar las capacidades de los estudiantes y alcanzar eficiencia operativa en términos de costos. Como se observa, esta mirada es claramente operacionalizada por los procesos de acreditación. Otro estudio realizado en una universidad ucraniana identificó tres factores clave de calidad: 1) los recursos de las actividades educativas, 2) la organización de las actividades educativas y 3) los resultados del entrenamiento especializado (Bezpalko et al., 2016).

En resumen, la calidad académica ha sido abordada desde diversas perspectivas y enfoques. Se han propuesto definiciones que se centran en el cumplimiento de estándares, la satisfacción de los constituyentes, la transformación de los estudiantes y la excelencia en los resultados. También se han planteado críticas hacia los modelos de calidad provenientes de la industria y se ha subrayado la importancia de adoptar enfoques sistémicos y centrados en el aprendizaje. La evaluación de los resultados de aprendizaje ha ganado relevancia en el aseguramiento de la calidad, y se podría reconocer la necesidad de considerar las percepciones de los académicos y autoridades universitarias, así como las particularidades de cada institución educativa.

Tabla 4

Evolución del concepto de calidad académica

Año	Autores	Enfoque o definición
1993	Harvey y Green	Factores clave para medir la calidad educativa y marco para comprender el concepto de calidad educativa.
2000	Newton	Brecha en la implementación de políticas de calidad y necesidad de considerar condiciones y contexto del trabajo académico.

2002	Campbell y Rozsnyani	Siete visiones de calidad académica, incluyendo excelencia, ausencia de errores, adecuación al propósito, transformación de los estudiantes, entre otros.
2003	Srikanthan y Dalrymple	Crítica a las propuestas existentes por no prestar suficiente atención a la cultura de las instituciones de educación superior. ⁸¹
2008	Becket y Brookes	Calidad académica basada en modelos industriales con ajustes necesarios para la educación superior.
2008	Houston	Enfoque crítico hacia los modelos de calidad y propuesta de un enfoque sistémico. ⁸³
2013	Moulton y Moulton	Enfasis en la evaluación de los resultados de aprendizaje y su relevancia en el aseguramiento de la calidad. ⁸
2015	Schindler et al.	Cuatro visiones de calidad académica, incluyendo propósito, excepcionalidad, transformación del estudiante y responsabilidad hacia los constituyentes.
2016	Cardoso et al.	Dificultades para alcanzar la calidad relacionadas con problemas culturales y estructurales en la gestión y gobernanza universitaria.
2017	Manatos et al.	Preocupación por la calidad como interés social y tendencia hacia la integración de procesos de calidad.
2022	Muñoz et al.	Factores de calidad académica agrupados en ámbitos tecnológicos, culturales, económicos, científicos y políticos.

Nota. Elaborado a partir de "Calidad educativa", por Muñoz et al. (2022).

(<https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>).

1.3.4. Rankings y acreditaciones

Rankings

Los rankings surgieron como respuesta a la globalización. Estas listas ofrecen a las personas la posibilidad de elegir la opción más adecuada en función de los atributos presentados. Si bien no todos los rankings cuentan con la misma validez, aún son material de consulta para la mayoría de la población. Estos documentos no solo son empleados por los estudiantes, sino también por los gobiernos. Los estudiantes recurren a los rankings para consultar el mejor lugar para estudiar, mientras que los gobiernos buscan una base para determinar el destino de los fondos del Estado (Altbach, 2016). La educación superior juega un papel crucial en fomentar y sostener el desarrollo personal, social y económico, y en la actualidad, su estatus y reputación también se han convertido en un componente fundamental en una lucha geopolítica más amplia (Hazelkorn, 2014b).

La aparición de los rankings también se debe a la internacionalización de la educación, ya que existe una amplia gama de opciones en el mercado y los clientes potenciales necesitan acceder a una lista que consolide la información de manera clara y comprensible. Además, estos rankings no se limitan a nivel nacional, sino que tienen alcance mundial, lo que significa que las universidades compiten no solo a nivel local, sino también a nivel global. Por lo tanto, elevar el prestigio de la institución se considera una tarea crucial en la actualidad. Los rankings también sirven como fuente para consultar las iniciativas implementadas por otras instituciones y evaluar directamente los resultados obtenidos, ya sea positivos o negativos (Altbach, 2016).

Asimismo, los rankings universitarios nacionales, regionales y globales están siendo impulsados por las agendas de los líderes institucionales y los gobiernos nacionales. Múltiples gobiernos han creado programas de excelencia y esquemas de inversión para ser más competitivos a nivel mundial, desarrollar universidades de clase mundial y ascender en los rankings. Además, se propone una relación entre las iniciativas de excelencia, las clasificaciones y la internacionalización, lo que refleja la naturaleza competitiva de las universidades de investigación de élite que luchan por atraer estudiantes y académicos internacionales (Altbach y de Wit, 2020).

En tal sentido, el Research Excellence Framework es utilizado para determinar los niveles de productividad de las universidades y tomar decisiones en relación con destino de los fondos de financiamiento. No obstante, existen diferentes rankings destinados a la evaluación de programas, departamentos o disciplinas.

Pese a la variedad de categorías, la docencia como objeto de evaluación no se encuentra en los rankings internacionales debido a que el impacto y la calidad de la enseñanza es prácticamente imposible de medir y cuantificar (Altbach, 2016).

Existen numerosas clasificaciones que se pueden utilizar en el mundo académico para encontrar universidades que se destaquen de manera particular. El Ranking Académico de Universidades del Mundo (ARWU, por sus siglas en inglés) es reconocido para ubicar instituciones con un sólido historial de producción constante de investigación de alta calidad. Por otro lado, la clasificación QS (Quacquarelli Symonds) es valorada por su reputación para aquellos que buscan identificar universidades altamente respetadas por los negocios y otros académicos, ya que los graduados de estas instituciones con frecuencia reciben salarios competitivos al graduarse. Por último, THE (Times Higher Education) se destaca por evaluar el impacto de las universidades en función de su influencia en la investigación y la reputación considerando un amplio espectro de variables. Estas clasificaciones brindan información útil para evaluar y contrastar universidades en una variedad de áreas de enfoque (Collier, 2022).

En relación con los rankings universitarios y la internacionalización, se presentan diversas dificultades. Por ejemplo, dado que las clasificaciones pueden fomentar una competencia excesiva entre las universidades, estas se podrían enfocar más en mejorar su posición en los rankings que en el mejoramiento real de sus programas o investigación. Existe también el riesgo de que las iniciativas de internacionalización universitaria sean impulsadas principalmente por razones financieras en lugar de académicas, lo que genera interrogantes sobre la calidad de los cursos y programas ofrecidos por instituciones internacionales. Por último, debido a que los diferentes países tienen sistemas y estándares educativos distintos, evaluar y reconocer la calidad de los cursos y programas ofrecidos por instituciones extranjeras puede representar un desafío (Altbach, 2020).

Los rankings globales pueden evidenciar cómo la globalización ha convertido la educación superior en un producto comercializable. Dado el impacto que tiene la educación superior en el desarrollo del capital humano y el crecimiento económico, la calidad y el estatus de la educación superior y la investigación universitaria se han convertido en un indicador crucial de la competitividad nacional. A nivel mundial, la importancia de los rankings ha aumentado significativamente a medida que la competencia global por la inversión y el talento en movimiento se intensifica, y los gobiernos buscan obtener una mayor participación en el mercado global en medio de la actual crisis económica (Hazelkorn, 2014b).

En ausencia de sustitutos creíbles y eficientes, el debate se ha centrado en la identificación de indicadores y métricas de desempeño y productividad más efectivos. Se está produciendo un cambio constante ³⁴ entre la autonomía y la rendición de cuentas, así como entre la orientación y la regulación. Con el tiempo, los rankings pueden quedar relegados por las redes sociales, las herramientas en línea de código abierto y las fuentes de información accesibles para todos. Estos formatos permitirán ¹⁷⁶ que la información llegue directamente a los estudiantes, empleadores, colegas y al público en general, evitando así los rankings, pero también afectando a la educación superior en general (Hazelkorn, 2014a).

Acreditaciones

Según ¹² Kumar et al. (2020), la acreditación se considera ⁹⁰ como un sello de calidad que asegura que una institución o programa acreditado ha pasado por un riguroso proceso de evaluación externa por pares, basado en estándares y principios predefinidos y cumple con los requisitos mínimos. La acreditación la otorgan las agencias de acreditación, que son organizaciones independientes que evalúan y verifican ² la calidad de las instituciones o programas de educación superior. Estas agencias suelen estar reconocidas por los gobiernos u otros organismos autorizados. El proceso de acreditación involucra una evaluación ¹²⁴ rigurosa de la calidad académica de una institución o programa, las calificaciones de la facultad, ¹²⁴ los resultados de los estudiantes y otros factores para garantizar que cumpla con los estándares requeridos.

A través de la participación de examinadores externos, se ha desarrollado el sistema de ³¹ aseguramiento de la calidad de la educación superior. Para asegurar al público que el calibre de sus programas de grado era comparable al de Oxford, la Universidad de Durham, Reino Unido, contrató examinadores de Oxford en 1832 (Kumar et al., 2020). Desde entonces, las IES de todo el mundo han utilizado examinadores externos independientes en esta capacidad. Se utilizan examinadores ⁷⁰ internos y externos en el proceso de acreditación para garantizar que el público esté recibiendo servicios que cumplan con los requisitos y estándares establecidos. Los procesos de la industria se han estandarizado durante los últimos cuarenta años utilizando la serie de normas ISO 9000 ¹² (Kumar et al., 2020).

La acreditación es un procedimiento de control de calidad basado en la autoevaluación y revisión por pares con estándares y criterios particulares para la educación superior. Esta se realiza para elevar los estándares académicos y el

sentido del deber cívico ³ de las instituciones de educación superior. Las organizaciones de acreditación ¹⁸¹ que se centraron en los estándares educativos y los procedimientos de admisión se establecieron ⁵² a fines del siglo XIX. La acreditación a nivel de programa comenzó en 1868 con el establecimiento de la Royal Institution of Chartered Surveyors (RICS) en el Reino Unido, mientras que la acreditación a nivel institucional comenzó en 1885 con NEASC en Estados Unidos. Posteriormente, aparecieron numerosas organizaciones reglamentarias, convenciones internacionales y organismos de acreditación (Kumar et al., 2020).

Las alianzas en acreditación ¹⁹⁷ se refieren a acuerdos y asociaciones internacionales entre agencias de acreditación, instituciones de educación superior y otras partes ¹ interesadas para establecer mejores prácticas y estándares comunes para el ² aseguramiento de la calidad en la educación superior. Estas alianzas tienen como objetivo promover la internacionalización, la movilidad de estudiantes y graduados y el reconocimiento mutuo de calificaciones académicas a través de las fronteras. Ejemplos de tales alianzas incluyen acuerdos como Washington Accord (WA), Sydney Accord (SA), y Dublic Accord (DA) y consensos como ⁶¹ International Professional Engineers Agreement (IPEA), International Engineering Technologies Agreement (IETA), Agreement for International Engineering Technicians (AIET), Asia Pacific Economic Corporation Engineers Agreement (APECEA), que involucran a cientos de naciones como miembros (Kumar et al., 2020).

El proceso de acreditación implica la profesionalización del aseguramiento ²⁹ de la calidad, la enseñanza-aprendizaje, la investigación y la innovación de calidad, la reasignación de recursos, el desarrollo de varios lineamientos de política y su despliegue. Entre los mayores logros de las acreditaciones se destacan el ² aseguramiento de la calidad, la mejora de la reputación académica a nivel nacional e internacional, la movilidad internacional de los graduados, las mejoras en los procesos académicos, el marketing educativo y la competitividad, y la responsabilidad pública ¹⁶⁸ (Kumar et al., 2020).

En la actualidad, ¹⁶⁸ se destaca la importancia de contar con sistemas de evaluación robustos y contextualizados para abordar los problemas que enfrenta la educación superior. Existen propuestas que se han centrado en planes de desarrollo específicos, la formalización de sistemas institucionales de evaluación, la ⁵⁸ formación de investigadores y educadores en metodologías de evaluación, la aplicación de tecnologías de la información y comunicación, y la consideración de temas de cobertura y acceso en todos los niveles educativos. A la luz de las especificidades regionales, así como de las facetas éticas,

filosóficas y pedagógicas de la educación, es importante crear una conexión entre las expectativas de la sociedad y las instituciones educativas (Velasco y Vera, 2022).

1.4. Problema y objetivos de investigación

Todos estos cambios en el escenario de la educación global y, desde luego, sus correlatos en los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y en los arreglos organizacionales de cada institución de educación superior han producido importantes consecuencias en la gestión administrativa y en el gobierno académico, es decir, en el régimen de gobernanza de las universidades. En un sentido similar, estas nuevas tendencias y escenarios han tenido profundos, aunque menos visibles impactos en la cultura organizacional de las instituciones de educación superior y, en particular, entre los profesores que están sujetos a estas transformaciones. La literatura disponible muestra la importancia de los factores culturales para alcanzar la excelencia y el desarrollo de las naciones y las personas mediante la gestión educativa, así como para la óptima implementación de prácticas de calidad (Altbach y Salmi, 2011; Salmi, 2009; Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), 2016; Yamada, Rivera, y Castro, 2012).

Existe importante evidencia de las resistencias y tensiones que no solo las actuales prácticas de aseguramiento de la calidad sino también la aplicación de principios del nuevo managerialismo en la educación, han suscitado entre los académicos (Bleiklie, Frølich, Sweetman, y Henkel, 2017; Goldspink, 2007; Harvey y Green, 1993; Harvey y Stensaker, 2008; Kogan, Bauer, Bleiklie, y Henkel, 2006; Newton, 2000; Stensaker, 2018; Winter y Sarros, 2002). Más específicamente, autores como Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman, y Westerheijden (2011) han planteado que los diversos instrumentos de calidad generan "irritaciones" en el sistema que, a su vez, traen como respuesta un complejo y difícil cambio organizacional. En este sentido, Trow (2010) afirmó que la visión tradicional de la educación, entendida como formación y desarrollo de la persona, se está viendo reemplazada por una mirada funcional, pragmática, profesionalizante y de masas. Así, la lógica de mercado ha conducido a minimizar el "rol social de la universidad" (Benavides, León, Haag, y Cueva, 2015). Es más, los discursos y las percepciones sobre la calidad académica entre los mismos académicos son diversos y están en constante redefinición (Akalu, 2016; Vettori, 2018).

Como consecuencia de lo anterior, la profesión académica se encuentra bajo fuertes presiones (Altbach, 2016; Altbach et al., 2009). Las demandas de la globalización, en efecto, han hecho que accedan a la docencia personas con insuficientes credenciales (alrededor de la mitad de los profesores en el mundo tienen solamente licenciatura). De forma parecida, los docentes a tiempo parcial han aumentado considerablemente (80% en América Latina, incluyendo al Perú) y se ha generado una gran diferenciación en la misma profesión docente: desde doctores con contrato a tiempo completo hasta otros que no tienen las calificaciones suficientes y a quienes se les paga menos y casi exclusivamente por docencia. Este escenario se ve complejizado porque también está en curso un proceso de “burocratización del profesorado”, en el que los académicos pierden gran parte del control de la gestión de la universidad que es trasladado a los administradores profesionales (Altbach et al., 2009).

En este complejo contexto que cuestiona la identidad de las instituciones de educación superior, Lerner (2014) plantea un dilema: no obstante que las universidades tienen como una de sus funciones la responsabilidad de formar ciudadanos, el excesivo énfasis puesto en la empleabilidad, los niveles de ingreso y el fomento de disciplinas pragmáticas ha ido en contra de esa misión y ese ethos universitario. De esta manera, la razón de ser más permanente de las universidades se ha visto socavada por fuerzas “aplanadoras y simplificadoras” del mercado que confunden la *paideia* con la transmisión de información eficientemente. Según Werner Jaeger (2001), la *paideia* es la educación integral comprendida como la transmisión de valores familiares y, especialmente, los cívicos, mediante los cuales se podría alcanzar un Estado perfecto. Las disciplinas (matemáticas, gramática, retórica) estaban supeditadas a la búsqueda de la perfección o la virtud de la persona que se realiza como buen ciudadano. Desde una perspectiva similar, Bernal (2014) planteó que el poder de la universidad emana de su conciencia crítica y el ejercicio de ésta en la sociedad y, en este sentido, expresa el “espíritu pensante de su tiempo”. En consecuencia, propone como temas claves para la relevancia de la universidad en la sociedad, el ejercicio de la libertad, la autonomía, la excelencia académica y la comprensión profunda de la propia realidad nacional. Sota Nadal (2014) indicó que el concepto de universidad implica que ésta sea la que genere y proponga ideas libremente con sentido crítico y con autonomía, ya que su “poder” descansa en la legitimidad del consenso que alcanza su quehacer a través de la colegialidad de la comunidad universitaria. En forma parecida, Ísmodes (2014) señaló que la universidad peruana no cumple a cabalidad con los roles que supuestamente tiene y, que, en buena medida, ello

se debe a la falta de consenso sobre lo que es la identidad de la universidad, ausencia que se ahonda cuando se advierte que cada profesor forma a sus estudiantes según sus propios patrones individuales y conservadores. También Portocarrero (2017), a lo largo de varios ensayos, ha desarrollado la importancia de las artes liberales ⁶⁴ en el proceso formativo de los estudiantes y las asocia con el carácter más permanente de la idea de universidad a lo largo de su historia, hecho que se expresa en el ethos académico, la importancia del pensamiento riguroso y la búsqueda de la verdad. El mismo pensador peruano, cuestiona que el lucro, la competencia y la búsqueda de la “excelencia académica” podrían conducir a enfocar demasiado la misión de la universidad en el ¹⁹⁴entrenamiento de los estudiantes-consumidores (Portocarrero Suárez, Portocarrero O’Phelan, y Huaco Jara, 2018). Estas perspectivas de análisis, en suma, coinciden en mostrar que la dimensión “académica” del *ethos* de la universidad es una clave esencial para su relevancia social y para comprender los procesos de construcción de su identidad.

Como se ha señalado más arriba, existe abundante literatura que da cuenta de la resistencia, tensiones e impactos organizacionales (Lucas, 2014) que se han generado entre los profesores universitarios en relación a los procesos asociados a las lógicas del nuevo managerialismo (Deem y Brehony, 2005) y a los mecanismos del aseguramiento de la calidad (Cartwright, 2007; Etkin, 2003; Goldspink, 2007; Harvey y Green, 1993; Harvey y Stensaker, 2008; Henkel, 2000; Newton, 1999, 2000; Parker y Jary, 1995; Winter, 2009; Winter y Sarros, 2002). En el caso peruano, sin embargo, el proceso de formación de la identidad organizacional de los docentes que enseñan en carreras especialmente expuestas a la lógica más utilitaria y pragmática que se ha descrito anteriormente, no ha sido todavía debidamente documentado.

Así, la presente investigación está centrada en la comprensión de los procesos de formación de identidad organizacional de un grupo de docentes que laboran en algunas universidades privadas sin fines de lucro y que desarrollan sus actividades en Lima. De forma más específica, de los docentes de las facultades de administración o gestión de las más importantes y representativas universidades privadas sin fines de lucro del Perú. De este modo, se pondrá especial énfasis en identificar y comprender con mayor profundidad el proceso de formación de IO en las universidades seleccionadas y no sólo en describir las prácticas administrativas que han ido cambiando a lo largo de las dos últimas décadas. Tanto los cambios en la gestión como en la gobernanza a causa del nuevo managerialismo y de las estrategias del aseguramiento de la calidad, son contextuales al estudio en la medida en que permiten comprender la naturaleza de los cambios que se están

experimentando. Para decirlo de otra manera, el foco del estudio no estará en la dimensión procedimental o administrativa, sino en las nuevas relaciones sociales que se generan y las consecuencias en la formación de la identidad organizacional que se gesta en el contexto de los cambios anteriormente mencionados. La perspectiva de análisis del estudio se apoyará en el enfoque de identidad organizacional (Albert y Whetten (1985), Ashford y Mael (1989), Abdelal, Herrera, Johnston, y McDermott (2006); Abdelal, Herrera, Johnston, y McDermott (2009); Lejeune, Schultz y Vas (2015), Gioia y Thomas (1996) y Hatch y Schultz (2022) para que, desde esa comprensión más densa y profunda, se puedan tomar mejores decisiones en la gestión de las instituciones de educación superior.

Así, las tendencias administrativas o managerialistas que se han dado de forma institucional en el mundo de la educación superior, así como la masificación de las universidades y su relevancia social para la empleabilidad y el progreso de las personas, han derivado en el surgimiento de diversos mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación, entre ellos, las acreditaciones de calidad, que servirán como expresión concreta de dichas tendencias.

Así, los procesos de acreditación que atraviesan las unidades académicas o las mismas universidades han generado consecuencias antropológicas y tensiones en el proceso de formación de identidad organizacional de los profesores universitarios. Es por ello, que en este estudio se pretende:

Objetivo general: Comprender el proceso de formación de identidad organizacional de los docentes universitarios ante la influencia de los procesos de aseguramiento de la calidad, específicamente, de las acreditaciones de calidad académica.

Objetivos específicos:

- 1) Describir la identificación de los docentes ante el proceso de acreditación en sus universidades.
- 2) Describir la legitimación organizacional del proceso de acreditación en las universidades.
- 3) Analizar los procesos de construcción de identidad organizacional que experimentaron los docentes universitarios ante la acreditación en sus universidades.
- 4) Establecer el contenido identitario en los docentes universitarios ante el proceso de acreditación de sus universidades.

1.5. Justificación y limitaciones

A partir de la investigación se espera encontrar evidencia que posibilite la comprensión de los procesos cognitivos, axiológicos e interpretativos de los docentes

frente a los cambios que experimentan las universidades en la actualidad, así como su comprensión frente a sí mismos y el efecto que tiene la mirada de la sociedad sobre ellos y su profesión.

Las organizaciones no son únicamente factores de producción y, por esta razón, no pueden comprenderse sólo desde esas coordenadas. De hecho, en ellas existen complejos conjuntos de relaciones materiales y simbólicas, muchas veces contradictorias, pero otras veces convergentes (Ibarra Colado, 2003). Dicha realidad requiere de un abordaje profundo y no solo desde una perspectiva macro (lo "organizacional") sino también micro, es decir, desde la complejidad de cada experiencia particular que da voz a realidades del tejido social que trascienden al individuo. Por ello, en este trabajo se distinguirá la "identidad corporativa", considerada un constructo unificado, formal y que implica una intencionalidad estratégica centralizada a través de una narrativa, de las "identidades organizacionales" que son maleables, múltiples, constantemente reinterpretadas y renegociadas en diversos espacios sociales.

Existe abundante literatura que da cuenta de la necesidad de realizar estudios densos, profundos y desde lo individual sobre la identidad organizacional universitaria (Hazelkorn, 2014; Marginson, 2013; Távara, 2016), y de los valores académicos (Kleijnen, Dolmans, Willems y Van Hout, 2013) especialmente, si se desea garantizar una implementación eficaz de la estrategia (Kasperavičiūtė-Černiauskienė y Serafinas, 2018).

Precisamente por esto, se evitará a toda costa caer en los siguientes reduccionismos: 1) el del managerialismo, pues la intención de este estudio no es instrumental ni eficientista, sino que busca sobre todo una comprensión más profunda, integral y hasta ilógica del "inframundo" organizacional (Pachecho, 2015); 2) el etnocentrismo y 3) el ahistoricismo, que consideran que las organizaciones pueden entenderse solo desde sí mismas sin importar el contexto cultural o el tiempo histórico en el que se establecen; y, finalmente, 4) el de la microscopía, que se enfoca en la cuantificación de los elementos individuales y que, como resultado de ello, hace perder de vista el panorama general y la densidad del contexto (Mouzelis, 1967).

Una importante justificación es desde lo novedoso de la propuesta: si bien se vienen dando diversos procesos de acreditación en las últimas dos décadas, el fenómeno es relativamente nuevo. El informe de SINEACE (2022b) da cuenta del bajísimo nivel de penetración de la acreditación en nuestro país, por lo que estudiar este fenómeno tiene importantes implicancias no sólo teóricas, sino sobre todo prácticas -dimensión esencial en la disciplina administrativa-, tanto a nivel organizacional como de políticas públicas. En ese

sentido, este estudio es una primera aproximación a la IO respecto a ⁴⁴ la calidad académica en instituciones de educación superior en el país, y ² que, muy probablemente, exigirán mayores estudios, sobre todo en contextos menos centralizados, menos institucionalizados y en diversas disciplinas para poder optimizar el trabajo de gestión estratégica en universidades también públicas y de las regiones del país.

Los estudios cualitativos -esenciales para comprender en profundidad fenómenos complejos- ² presentan ciertas limitaciones inherentes. En primer lugar, la naturaleza subjetiva de ² la recopilación y el análisis de datos puede dar lugar a sesgos, ya que las decisiones, la interpretación y el juicio del investigador desempeñan un papel central en el proceso. Por otro lado, el diseño y el tipo de muestreo no aspiran a una generalización o extrapolación de los resultados a una población más amplia, sino que sirve como herramienta hermenéutica referencial tanto para la gestión como para la investigación futura, incluso para las de naturaleza cuantitativa. En ese sentido, estos resultados nos sirven para comprender los procesos de formación de IO de docentes a tiempo completo de facultades de gestión o administración en universidades privadas sin fines de lucro, que efectivamente han experimentado procesos de acreditación de calidad; sin embargo, no permiten ser generalizadas a otros contextos sociales, culturales, demográficos, geográficos, salvo, como ya se mencionó, que sea de manera solo referencial. Asimismo, la falta de reproducibilidad es otra limitación importante para considerar pues la interpretación de los datos puede variar entre investigadores, e incluso en un mismo investigador en dos momentos de tiempo diferentes.

²¹² De este modo, ¹ el estudio permitirá comprender el proceso de formación de IO de ¹ docentes a tiempo completo de facultades de administración o gestión de universidades privadas sin fines de lucro que hayan experimentado procesos de acreditación de calidad. Este perfil recoge las características de docentes con suficiente antigüedad, pertenencia y nivel académico (tiempo completo y haber experimentado la acreditación y un ² grado de maestro o doctor), así como ¹ la especialidad en su desempeño (facultad o departamento académico al que pertenecen) aunque no necesariamente profesión de pregrado (ello es materia de la "identidad profesional" que escapa el alcance del presente estudio). Los otros dos actores sociales escogidos sirven más para efectos de triangulación de la información que para la caracterización de ellos mismos.

¹ Por lo mencionado, este estudio será de vital importancia debido a los profundos cambios que experimenta la educación en el Perú y lo relevante que ésta es para el desarrollo nacional (Yamada, Rivera, y Castro, 2012). Se trata de un conocimiento que

eventualmente podría contribuir a la mejora de los procesos y de la implementación estratégica, pero se debe precisar que ésta no es la intención primaria. De hecho, solo desde una comprensión profunda de la dimensión profesional y personal de la identidad organizacional, se podrán generar estrategias de gestión efectivas en el ámbito de las instituciones universitarias. Así, se esperaría encontrar cuáles son las características más saltantes que nutren la motivación de los docentes, y, cuál es el efecto que tienen los incentivos que actualmente se usan en las universidades sobre sus comportamientos.

A la luz de lo anterior, queda claro que la investigación será de utilidad para los docentes, pues a ellos les servirá como insumo para reflexionar acerca de su propia experiencia vital y, a partir de esa toma de conciencia, también será un punto de partida para mejorar su desempeño. Pero también será de utilidad para las autoridades y líderes de las instituciones de educación superior, quienes podrán, desde una mirada más compleja sobre lo subyacente a la vida e identidad de los docentes, ser más eficaces gestores y líderes más integrales. Solo de esa manera se contribuirá a legitimar el aseguramiento de la calidad de forma consistente con los valores académicos más permanentes de la vida universitaria.

2. Marco conceptual y modelo de investigación

2.1. Identidad Organizacional (IO)

La identidad organizacional (IO) es un concepto crucial en la administración y el funcionamiento de las organizaciones, pues modela las características centrales, distintivas y duraderas en una organización, así como los valores fundamentales que definen y distinguen a una organización de otras. La IO es la imagen que una organización tiene de sí misma, una imagen que es tanto interna (cómo se ve a sí misma) como externa (cómo la ven los demás). Esta identidad puede ser influenciada por factores como la misión de la organización, su historia, su cultura y su entorno. Por ende, es esencial para darle sentido a la vida organizacional y puede jugar un papel importante en los procesos de cambio organizacional (Stensaker y Dahl, 2001).

Tabla 5

Perspectivas de la Identidad Organizacional

Perspectivas	Definición
Funcionalista	La identidad organizacional se percibe como la "esencia" de la organización que todos los miembros de la organización

	<p>deben seguir ciegamente. Los líderes organizacionales a menudo invocan una identidad colectiva como medio para imputar o mantener el sentido de coherencia y cooperatividad organizacional.</p>
Neo-institucional	<p>Ve la IO como un proceso de formación de identidad en respuesta a las presiones para la innovación y la estandarización. En esta perspectiva, la identidad organizacional no es estática, sino que puede cambiar y adaptarse con el tiempo.</p>
Constructivista social	<p>Esta perspectiva se relaciona con las habilidades cognitivas de los miembros de una organización en cuanto a entender "quienes somos" como organización. Sin embargo, las organizaciones no operan en un vacío y su comportamiento tiene un impacto en la sociedad. En este sentido, los miembros de la organización también entienden la identidad organizacional como "cómo nos ven los demás". Por lo tanto, bifurca la identidad organizacional en dos enfoques: interno, visto en la cultura de la organización, y externo, visto en la imagen de la organización.</p>
Postmodernista	<p>Esta perspectiva se ocupa de cómo medir la política que tiene lugar en la interfaz de la gestión y los empleados, donde hay una distribución desigual de poder.</p>
Simbólica	<p>Ve la identidad organizacional como una forma de dar sentido a los cambios organizacionales. En esta perspectiva, la identidad organizacional puede ser utilizada para cambiar las organizaciones y puede ser influenciada por factores como la misión de la organización, su historia, su cultura y su entorno.</p>
Esencialista	<p>Basada en atributos, sugiere que la identidad organizacional puede ser definida y entendida como reflejo de un 'verdadero' carácter organizacional. Ve a la IO como intrínsecamente vinculada a la cultura organizacional, siendo una expresión</p>

de las comprensiones culturales que limitan el potencial de influencia gerencial.

Psicodinámica	Esta perspectiva se ocupa de la interacción del consciente e inconsciente entre el yo y el otro. En una organización que funciona normalmente con reconocimiento mutuo equilibrado y acomodación, la identidad organizacional debería estar aproximadamente en una posición equilibrada. Sin embargo, en organizaciones donde las rutinas defensivas organizacionales dominan, la identidad organizacional puede desviarse hacia posiciones menos adecuadas.
---------------	--

Nota: Elaboración propia en base a Mujib 2017, Stensaker y Dahl 2001, y Lejeune, Schultz y Vas 2015.

2.1.1. Definiendo la identidad organizacional

Después de revisar las diversas perspectivas, podemos empezar definiendo qué es la identidad organizacional. Según Gizir (2014) la IO se refiere a la forma en que los miembros de una organización se identifican con ella y cómo esta identidad influye en sus actitudes y comportamientos hacia la organización. Es una forma específica de identidad social en la que los individuos se identifican con la organización a la que pertenecen y adoptan su perspectiva y actúan en su mejor interés. Para Whetten (2006), se refiere a las características centrales y perdurables de una organización que la distinguen de otras organizaciones. Estas características se denominan "reclamos de identidad organizacional" o "referentes de identidad organizacional" y representan el espacio social único y autodefinido de una organización, reflejado en su patrón único de compromisos vinculantes.

Elsbach y Kramer (1996) mencionaron que la IO refleja los atributos centrales y distintivos de una organización, incluyendo sus valores fundamentales, cultura organizacional, modos de rendimiento y productos. En esa misma línea Ferrari y Velcoff, (2006) mencionan que, además del valor, también se refleja en la visión y misión y en las operaciones administrativas, programas académicos y políticas, y servicios estudiantiles. Ashforth y Mael (1989) afirmaron que la IO se refiere a la percepción de unidad y pertenencia que los miembros de una organización tienen de sí mismos en relación con la organización. Sato (2014) aseguró que la IO se refiere a las características únicas y centrales de una organización que la distinguen de otras y que permanecen constantes a lo largo del tiempo. En la misma línea Kopanava y Cheney (2019) indicaron que, además de la forma en que se perciben,

también su carácter central es distintivo y duradero. Para Schoemaker se refiere al proceso mediante el cual se asigna significado a la organización, las normas y valores en la organización, la cultura organizacional y la relación entre la organización y su entorno. Es un fenómeno bastante “intangible” (2003).

Para Robertson y Arachchige (2015), la IO se refiere a cómo una organización se percibe a sí misma, es decir, lo que considera central, distintivo y duradero sobre sí misma (basado en Albert y Whetten, 1985). Además, puede estar relacionada con conceptos como la reputación corporativa. Ravasi y Rekom (2003) refirieron que la identidad organizacional implica que las organizaciones deben hacer afirmaciones explícitas sobre su identidad para asegurar los recursos que necesitan. Lejeune, Schultz y Vas (2015), mencionaron que ha surgido en la literatura una visión dinámica de la identidad. Por ejemplo, Dutton y Dukerich (1991) han mostrado cómo la imagen puede tener un impacto en la identidad organizacional. Hatch y Schultz (2002) han desarrollado un marco teórico que sugiere que la identidad organizacional es el centro de un proceso interactivo continuo entre la cultura organizacional y la imagen.

La identificación organizacional puede ser vista como una búsqueda de identidad que puede satisfacer una serie de motivos existenciales, como la búsqueda de significado, conexión, empoderamiento e inmortalidad. Además, la identificación organizacional puede ser entendida en parte como un intento de gestionar simbólicamente el deseo del recién llegado por una identidad, definiendo la organización o subunidad en términos de características centrales distintivas y duraderas: sería la forma en que los miembros de una organización se ven a sí mismos como parte de esa organización y cómo se identifican con ella (Ashforth y Mael, 1989).

Entonces, la identidad organizacional se refiere a la percepción que una organización tiene de sí misma, su carácter distintivo y lo que la diferencia de otras organizaciones. Refleja la cultura y la estructura de la organización, existiendo tanto de manera independiente y como una construcción de sus agentes. Es un concepto complejo y estratificado que refleja los aspectos duraderos y cambiantes de la cultura y la estructura de una organización. Puede ser influenciada por cambios del entorno más amplios y puede ser reproducida, elaborada y suprimida de diferentes maneras por los agentes dentro de la organización (Kerridge, 2016).

Para entender qué es identidad organizacional tenemos que definir algunos términos que los diferentes autores utilizaron. La identidad organizacional puede ser un recurso socialmente complejo que puede proporcionar una ventaja competitiva porque es

difícil de imitar (Gioia, 1998). En términos académicos, IO se aplica más comúnmente a la imagen interna de una organización, en contraste con los términos imagen, que representa la vista o impresión externa generalmente vinculada a un evento o acción específica (Berg, 1985), y reputación, el juicio colectivo de los externos **sobre las acciones y logros** de una organización (Fombrun, 1996; Robertson y Arachchige, 2015).

Una organización tiene una identidad, pero esa identidad se desarrolla con el tiempo. La identidad organizacional también se ve como un equilibrio en los intereses **del individuo y la organización**; la membresía en el **grupo** construye la identidad del individuo. Los individuos están involucrados en la elaboración de la **misión, los objetivos y la estrategia de la organización** (Schoemaker, 2003). La identidad organizacional también se define **como las características centrales, distintivas y duraderas de una organización**. Albert y Whetten (1985) entendieron esta centralidad como residencia en los atributos centrales de la organización y la distinción en relación con los competidores de la organización (Mujib, 2017).

La identificación organizacional se ha asociado con resultados favorables como la persistencia de los empleados, la participación en el trabajo, la motivación laboral, **el comportamiento ciudadano organizacional, el éxito y el bienestar general**. Según **la teoría de la identidad social, las personas tienden a** categorizarse a sí mismas y a los demás en grupos sociales basados en características prototípicas o definitorias del grupo (Gizir, 2014). Los reclamos de identidad organizacional son invocados por los miembros de la organización **cuando actúan o hablan en nombre de la organización**, y son más propensos a ser utilizados en el discurso organizacional cuando los miembros están enfrentando decisiones profundas y cruciales que tienen el potencial de alterar la comprensión colectiva de "quién somos como organización". En estos contextos y con estos propósitos, los reclamos de identidad se representan como imperativos categóricos, es decir, lo que la organización debe hacer para evitar actuar fuera de su carácter (Whetten, 2006).

2.1.2. Influencias a la Identidad Organizacional

La identidad, también, puede ser influenciada por varios factores, incluyendo el grupo de trabajo, el **departamento, el sindicato, entre otros** (Ashforth y Mael, 1989). Esta identidad **juega un papel importante en cómo los miembros de la organización interpretan nuevas iniciativas de gestión a través de sus modelos mentales existentes**. Además, la identidad organizacional puede ser percibida de

dos maneras: ⁴ la identidad organizacional percibida por los miembros (es decir, lo que los miembros creen que son los atributos centrales, distintivos y duraderos de la organización) ² y la identidad organizacional en relación con el entorno externo ⁴ (Elsbach y Kramer, 1996).

La identidad y la identificación proporcionan una forma de contabilizar la agencia de la acción humana dentro de un marco organizacional. Al internalizar la identidad del grupo u organización como una definición (parcial) de sí mismo, el individuo adquiere un sentido de significado y conexión. En tiempos postindustriales, hay menos identidades dadas, más opciones de identidad, más tolerancia a la diversidad de identidades y cambios de identidad más frecuentes a lo largo de la vida (Albert, Ashforth, y Dutton, 2000). La identidad puede ser influenciada por una variedad de factores, incluyendo la cultura organizacional, ¹¹ la estrategia y la estructura de la organización. Además, puede ser vista como un conjunto de códigos que los miembros de la audiencia mantienen como un valor predeterminado de la organización que establece límites en las características y acciones esperadas de las organizaciones (Brickson, 2005).

Esta identidad no solo está vinculada a la singularidad, sino también a la pertenencia a un cierto grupo o entidad. Por ejemplo, aunque puede ser una ventaja para una universidad tener un perfil único, ese perfil no puede ser tan único que la organización ya no califique para ser etiquetada como una "universidad" (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016). ⁵⁹ El proceso de formación de identidad se describe en términos de una serie de comparaciones: 1) los externos comparan al individuo objetivo con ellos mismos; 2) la información sobre esta evaluación se transmite a través de conversaciones entre las partes y el individuo toma en cuenta esta retroalimentación al hacer comparaciones personales con los externos, lo que luego; 3) afecta cómo se definen a sí mismos (Hatch y Schultz, 2002).

También, la identidad se manifiesta ⁴⁶ en la toma de decisiones de una organización y se entiende como una pregunta autorreflexiva, donde el objetivo de una organización es caracterizarse a sí misma. La identidad organizacional puede ser vista a través de tres lentes: la psicología, la cultura del lugar de trabajo y la gestión organizacional (Sorila, 2020). La orientación de la identidad de una organización puede determinar cómo las organizaciones estructuran y gestionan la relación laboral, así como las relaciones con los clientes, proveedores, organizaciones sin fines de lucro y otros interesados. También puede influir en las formas de intercambio social dentro de las organizaciones (Brickson, 2005)

La identidad organizacional no es solo la expresión colectiva de la cultura organizacional. También es una fuente de material simbólico identificativo que se puede utilizar para impresionar a otros con el fin de despertar su simpatía al estimular su conciencia, atraer su atención e interés, y fomentar su participación y apoyo. En un sentido práctico, comprender cómo funcionan las dinámicas de la identidad organizacional ayuda a las organizaciones a evitar la desalineación entre la identidad y la imagen de la organización (Hatch y Schultz, 2002). En el contexto de las universidades, la identidad organizacional puede verse como algo que se construye entre el entorno y la organización individual a través del diálogo, las negociaciones y la articulación de intereses (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016).

Por ejemplo, si una organización se identifica como ambientalmente responsable pero sus acciones demuestran lo contrario, esto puede llevar a una percepción negativa por parte de los stakeholders. La IO también puede ser una fuente de disfunción si se vuelve demasiado auto-referencial (lo que lleva al narcisismo organizacional) o si se preocupa demasiado por su imagen (lo que lleva a la hiperadaptación). Por ende, la identidad organizacional es un proceso dinámico y relacional que se forma a través de la interacción con otros y que tiene implicaciones significativas tanto para la cultura interna de la organización como para su imagen externa (Hatch y Schultz, 2002).

2.1.3. Propuestas de IO

La teoría propuesta por Albert y Whetten en 1985 se basa en la idea de que la identidad organizacional es un conjunto de atributos centrales y duraderos que distinguen a una organización de otras. Estos atributos se reflejan en los programas, políticas y procedimientos de la organización, así como en sus valores más altos. También, se destaca que la identidad organizacional se invoca cuando otras explicaciones no son suficientes para explicar ciertos comportamientos o respuestas de una organización. Por ejemplo, se puede utilizar para explicar respuestas irracionales a situaciones aparentemente insignificantes, como recortes presupuestarios.

Además, su propuesta seminal sugiere que la identidad organizacional puede ser un conjunto distintivo de principios organizativos establecidos por los líderes fundadores de la organización. Estos principios se manifiestan en las prácticas sociales consistentes de la organización y pueden ser indicadores de una identidad

organizacional fuerte. Este modelo ²²⁰ ayuda a explicar el comportamiento y las respuestas de una organización, así como a comprender cómo se invoca la identidad organizacional en situaciones difíciles.

Por otro lado, Kerridge (2016) mencionó varios modelos y enfoques teóricos en su discusión. Por ejemplo, hizo referencia al modelo de cinco facetas de Soenen y Moingeon (2002), que incluye identidad reclamada, proyectada, atribuida, experimentada y manifestada. También mencionó el modelo ACID de Balmer y Soenen (1999), que distingue entre identidad actual, comunicada, ideal y deseada. Además, el autor menciona el enfoque de Hatch y Schultz (2002), que se basa en la lingüística estructuralista y emplea una lógica binaria entre los descriptores lingüísticos de la cultura y la imagen organizacionales.

Por otro lado, el enfoque de sentido de Ran y Golden (2011), utiliza teorías sociopsicológicas de categorización cognitiva para entender cómo los líderes construyen una identidad organizacional a partir de categorías lingüísticas. Sin embargo, Kerridge (2016), se refiere a varios conceptos y teorías de la identidad organizacional, incluyendo la idea de que la identidad organizacional es una propiedad emergente de una combinación de entidades sociales, y que puede ser tanto duradera como cambiante. También menciona la influencia de la cultura y la estructura de la organización en la identidad organizacional. Estas ideas se han discutido en la literatura de la identidad organizacional por varios autores, como Hatch y Schultz (2000), Whetten (2006), y He y Brown (2013).

Gonzales (2014), por su parte, propone un modelo de identidad organizacional (IO) que es dinámico y se construye constantemente. Este modelo está relacionado con la configuración identitaria propuesta por Dubar (2002), donde las dimensiones de seguridad y permanencia conforman el eje relacional, y las de significación y cambio el eje temporal. En este modelo, la identidad organizacional del individuo se estructura de forma latente y constante junto con la identidad personal y profesional. Gonzales (2014), también utiliza un modelo de identidad organizacional que emerge de los procesos en donde la cultura organizacional y la imagen de los stakeholders juegan un papel influyente. Este modelo es propuesto por los autores Dutton y Dukerich (1991) y Goffman (1989). En dicho modelo, los autores definen los procesos de conexión de identidad como imagen reflejo e impresión, y ambas conexiones de identidad a la cultura como reflejo y expresión.

2.2. La IO en la educación superior

La identidad organizacional en la educación superior se refiere a cómo una institución educativa se ve a sí misma y cómo se presenta a sus miembros y al mundo

exterior. Puede ser particularmente importante porque puede influir en la atracción y retención de estudiantes, profesores y personal, en la lealtad y el compromiso de los miembros de la institución, y en la capacidad de la institución para obtener apoyo financiero y político (Ashforth y Mael, 1989). También se refiere a cómo una institución educativa se percibe a sí misma y cómo se presenta a sus miembros y al mundo exterior (Elsbach y Kramer, 1996). Para Mujib, la IO en la educación superior define cómo se distinguen las universidades de otras instituciones similares y puede afectar ⁸⁵ la toma de decisiones dentro de la institución y su capacidad para atraer y retener a estudiantes y personal de calidad (2017).

²³ La identidad organizacional en la educación superior puede ser influenciada por la misión y los valores de la institución, su historia y tradiciones, su cultura académica y social, y su reputación y estatus en el mundo académico y más allá. Además, puede jugar un papel en la competencia entre ¹³ instituciones de educación superior y en su capacidad para adaptarse y prosperar en un entorno educativo y social en constante cambio (Ashforth y Mael, 1989).

Tabla 6

Conceptos de la Identidad Organizacional

Concepto	Definición ⁹²
Misión	Se refiere a la declaración de propósito y objetivos de una institución de educación superior. Esta declaración generalmente incluye los valores fundamentales de la institución, su compromiso con la excelencia académica, su papel en la sociedad y su compromiso con el desarrollo y el éxito de los estudiantes. ¹⁴⁸ ¹⁹⁹ ⁶⁶ ²
Visión	Se refiere a la imagen ideal o el objetivo a largo plazo que una institución de educación superior tiene para su futuro. Puede incluir metas relacionadas con la calidad de la educación, la inclusión y diversidad, la investigación y la innovación, entre otros aspectos. ² ²³⁷
Cultura académica	Se refiere a las normas, valores, creencias y prácticas que caracterizan a una institución educativa en particular y que influyen en cómo se enseña, se aprende y se interactúa dentro de la institución. ²³⁷

Cultura social	Se refiere a las normas, valores, creencias y comportamientos compartidos que caracterizan a una institución educativa y su comunidad. Esta cultura puede ser influenciada por una variedad de factores, incluyendo la historia de la institución, su ubicación geográfica, su tamaño y estructura, y las características de su cuerpo estudiantil y profesorado.
Historia	Se refiere al desarrollo y evolución de las instituciones y sistemas de educación postsecundaria a lo largo del tiempo. Esto puede incluir el estudio de universidades, colegios y otras instituciones de aprendizaje avanzado, así como el análisis de las políticas educativas, los cambios en los métodos de enseñanza, y las tendencias sociales y culturales que han influido en la educación superior.
Tradiciones	Se refieren a las prácticas, costumbres y rituales que se han transmitido de generación en generación dentro de una institución educativa. Estas pueden incluir ceremonias de graduación, rituales de iniciación, eventos anuales, y otros rituales y costumbres que forman parte de la cultura de la institución.
Reputación	Se refiere a cómo una institución educativa es percibida por los estudiantes, el personal, los padres, la comunidad y otras partes interesadas. Esto puede estar influenciado por una variedad de factores, incluyendo la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y la beca, el servicio a la comunidad, la satisfacción del estudiante, el éxito de los graduados y la gestión y liderazgo de la institución.
Status	Se refiere a la posición o rango que una institución educativa o un individuo (como un estudiante o profesor) ocupa en relación con otras instituciones o individuos en el sistema educativo. Este status puede ser determinado por una variedad de factores, incluyendo la reputación de la institución, la calidad de su facultad y programas de estudio, su tasa de graduación, sus recursos financieros, su capacidad para atraer y retener a

estudiantes talentosos, y su contribución a la investigación y al conocimiento en su campo.

Nota. En base a Schoemaker (2003); Saldaña (2008); Monereo y Domínguez (2014); Elsbach y Kramer (1996); Ashforth y Mael (1989 y 1996); Mujib (2017); Albert, Ashforth y Dutton (2000).

La IO en la educación superior es particularmente importante porque puede influir en la atracción y retención de estudiantes y personal, la obtención de financiamiento y donaciones, y la capacidad de la institución para cumplir con su misión y objetivos estratégicos (Robertson y Bradra, 2015). Además, puede influir en cómo una institución de educación superior responde a los desafíos y oportunidades. Por ejemplo, una institución que se identifica fuertemente con la investigación y la excelencia académica puede ser más propensa a invertir en nuevas instalaciones de investigación o atraer a profesores de alto nivel. Por otro lado, una institución que se identifica fuertemente con el servicio a la comunidad puede ser más propensa a invertir en programas de extensión comunitaria o becas para estudiantes de bajos ingresos (Brickson, 2005).

Es importante para las instituciones de educación superior entender y cultivar su identidad organizacional, ya que puede tener un impacto significativo en su éxito y supervivencia a largo plazo (Brickson, 2005). Y una identidad organizacional fuerte y clara puede ayudar a las instituciones de educación superior a diferenciarse en un mercado educativo cada vez más competitivo. Sin embargo, la identidad organizacional en la educación superior también puede ser compleja y desafiante de gestionar, debido a la diversidad de grupos de interés y expectativas, la naturaleza a menudo descentralizada y compleja de las instituciones de educación superior, y los cambios rápidos y a veces disruptivos en el entorno educativo y social más amplio (Robertson y Bradra, 2015).

La identidad organizacional en la educación superior puede verse influenciada por el contexto nacional. Por ejemplo, en los países nórdicos, aunque los sistemas de educación superior pueden ser bastante similares, las políticas de investigación pueden variar, lo que puede influir en la identidad de las universidades individuales (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016). También, puede afectar la toma de decisiones dentro de la institución, incluyendo la planificación estratégica, la asignación de recursos y la contratación de personal. Además, puede jugar un papel en la formación de la identidad de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes pueden sentirse atraídos por instituciones que se alinean con su propia identidad y

valores, y su experiencia en la institución puede influir en su propia identidad y sentido de pertenencia (Hatch y Schultz, 2002).

Entonces, la identidad organizacional en la educación superior se refiere a cómo una institución educativa se percibe a sí misma y cómo se diferencia de otras instituciones, incluyendo aspectos como la misión de la institución, su historia, su cultura y sus valores. También, se refiere a cómo una institución educativa se percibe a sí misma y cómo se presenta a sus diversos públicos, incluyendo estudiantes, personal, profesores, padres, donantes, stakeholders y la comunidad en general. Es crucial para atraer y retener a estudiantes y personal, para asegurar la financiación y el apoyo, y para mantener una posición competitiva en el mercado educativo (Kerridge, 2016). Por ello, es importante que estas instituciones estén atentas a cómo su identidad organizacional es percibida y recibida por otros. Si hay una desconexión entre la identidad proyectada de la institución y la forma en que es percibida por los demás, esto puede llevar a problemas como la disminución de la matrícula de estudiantes, la dificultad para atraer y retener a personal calificado, y la pérdida de apoyo de los donantes y la comunidad en general (Hatch y Schultz, 2002).

Por ello, la IO en la educación superior es de gran importancia ya que proporciona una orientación y dirección claras para la institución educativa. Ayuda a definir los objetivos y metas de la institución y proporciona un marco para la toma de decisiones estratégicas. También, ayuda a diferenciar una institución de otras en el sector de la educación superior. Esto es especialmente importante en un entorno competitivo donde las instituciones luchan por atraer a los mejores estudiantes, profesores y financiadores. Con una identidad organizacional fuerte y clara puede ayudar a atraer y retener a los estudiantes. También puede influir en el compromiso y la motivación del personal, y en la imagen y la reputación de la institución en la comunidad en general. Una identidad fuerte y positiva puede mejorar la reputación de la institución y aumentar su atractivo para los posibles estudiantes, personal y donantes. Por lo tanto, es crucial que las instituciones de educación superior desarrollen y mantengan una identidad organizacional fuerte y clara (Jung, 2019). Estas características se forman y evolucionan a lo largo del tiempo a través de la interacción de la organización con otras organizaciones y su entorno (Mujib, 2017).

2.2.1. Factores que influyen en la IO en la educación

La IO puede ser influenciada por una variedad de factores, incluyendo la historia de la institución, su ubicación geográfica, su tamaño y estructura, y las características de su cuerpo estudiantil y profesorado. Además, puede jugar un papel importante en la toma de

decisiones estratégicas, como la selección de programas académicos para ofrecer, la elección de alianzas y colaboraciones, y la determinación de cómo asignar recursos (Elsbach y Kramer, 1996). También, puede tener un impacto significativo en el compromiso de los miembros de la institución, su satisfacción laboral, su motivación y su desempeño (Gizir, 2014). Es importante también porque ayuda a definir la identidad y la imagen de la institución, influye en la toma de decisiones estratégicas y en la forma en que la institución se relaciona con sus diferentes grupos de interés, como estudiantes, profesores, personal administrativo y la comunidad en general (Whetten, 2006).

En un entorno cada vez más competitivo, las instituciones de educación superior deben ser capaces de diferenciarse de sus competidores para atraer mejores estudiantes y personal. Esto requiere una comprensión clara de su propia identidad organizacional y cómo se puede comunicar de manera efectiva a los demás (Albert, Ashforth, y Dutton, 2000). La identidad organizacional en la educación superior es importante porque puede influir en la percepción de los estudiantes, el personal y el público en general sobre la institución. También puede afectar la toma de decisiones dentro de la institución y su capacidad para atraer y retener a estudiantes y personal de alta calidad (Mujib, 2017).

Una identidad organizacional fuerte y clara puede ayudar a una institución a diferenciarse de sus competidores, atraer a los estudiantes y profesores adecuados, y obtener apoyo de los donantes y la comunidad (Brickson, 2005). También la identidad organizacional en la educación superior puede influir en cómo la institución responde a las presiones externas, como los rankings globales de universidades. Por ejemplo, la necesidad de encontrar un equilibrio entre las presiones para mejorar en los rankings y mantener la identidad y los valores centrales de la institución puede ser un desafío (Elken, Hovdhaugen y Stensaker, 2016). Asimismo, puede influir en cómo se manejan los cambios y las crisis. Por ejemplo, una institución que se ve a sí misma como resiliente y adaptable puede ser más capaz de manejar los desafíos y cambios en el entorno de la educación superior, como los recortes en la financiación o los cambios en las políticas gubernamentales (Sorila, 2020).

2.2.2. Vínculo entre la IO y calidad académica

El vínculo entre la identidad organizacional y la calidad académica están íntimamente relacionadas por el factor del compromiso de los miembros con la

organización. Asimismo, la identidad organizacional de una institución educativa puede influir en su calidad académica y desempeño (Segrado, 2016). Según estudios en el campo de la educación superior, la identidad organizacional se refiere a la comprensión colectiva de los miembros de una organización sobre las características centrales y relativamente permanentes que la distinguen de otras organizaciones (Flipse, Berckel y Huisman, 2023), incluyendo tanto aspectos físicos, como logotipos y elementos visuales, como aspectos culturales y axiológicos (Chacaltana, Flores y Gómez, 2021).

La identidad organizacional influye en la gestión del desempeño, el desarrollo personal, la formación integral y la alineación de valores individuales e institucionales. Estos elementos son fundamentales para garantizar la calidad educativa y el logro de los objetivos estratégicos de la institución. Además, se destaca que la confianza, que se construye a lo largo del tiempo y se apoya en la cultura organizacional, juega un papel importante en la gestión educativa y al sostenimiento del compromiso, esencial para mantener altos estándares de calidad académica (Calderón y Huamaní, 2023).

Además, cuando existe alineamiento de la IO con los valores y la misión de la institución, es más probable el compromiso por la educación de alta calidad (Chacaltana, Flores y Gómez, 2021). La identidad organizacional puede tener un impacto en la calidad académica de una institución educativa de varias maneras. Por un lado, una identidad organizacional clara y sólida puede proporcionar una dirección estratégica y un sentido de propósito a la institución, lo que puede influir en la toma de decisiones y en la asignación de recursos para mejorar la calidad académica (Flipse, Berckel y Huisman, 2023). Por otro, una identidad organizacional débil o ambigua puede conducir a una falta de coherencia en las acciones y la comunicación de la institución, lo que puede socavar su credibilidad y reputación (Flipse, Berckel y Huisman, 2023). Además, una identidad fragmentada puede crear confusión y conflicto entre los profesores y el personal, dificultando la colaboración y obstaculizando la búsqueda de la excelencia académica (Chacaltana, Flores y Gómez, 2021).

Para Brorstad, Tellmann y VabØ (2022), el vínculo entre la identidad organizacional y la calidad académica se puede entender a través de la interacción entre las identidades académicas y organizacionales de una institución educativa. La identidad organizacional se refiere a la percepción colectiva de los miembros de la organización sobre su propósito, valores y cultura, mientras que la identidad académica se refiere a la identificación de los miembros de la institución con su disciplina académica, sus normas y prácticas. Cuando ambas están alineadas y se refuerzan mutuamente, se crea un ambiente propicio para la

calidad académica. Los miembros ²⁰¹ de la institución comparten una visión común y valores que promueven ¹⁶ la excelencia académica. Esto se traduce en un compromiso colectivo con la calidad de la enseñanza y la investigación (Brorstad, Tellmann y VabØ, 2022).

La búsqueda de legitimidad y los ⁴¹ influjos homogeneizantes en las universidades públicas generan conflictos entre los actores académicos y administrativos. La obligación de cumplir con reglas ceremoniales de producción y los mitos institucionalizados ⁷¹ impuestos por las políticas educativas dificultan la gestión colaborativa. Además, los procesos de evaluación y acreditación se centran en el logro de indicadores para legitimar las políticas públicas, aunque no necesariamente revelen ⁴¹ el nivel de calidad de la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y autónomos (Suárez, 2023). Así, se manifiesta también la tensión entre los filtros que proponen las IO y los procesos de calidad.

Por otro lado, la IO ⁷ puede ser influenciada por factores internos y externos, incluyendo presiones de mercado y consecuentemente de calidad. Por ejemplo, la adición de programas de posgrado o deportes de alto nivel, posicionamiento en rankings, entre otros, pueden afectar su capacidad para reclutar estudiantes y, generar ruido en las IO de estas instituciones educativas (Weerts, Freed y Morpew; 2014).

Entonces, existe un vínculo bidireccional entre ⁴ la identidad organizacional y la calidad académica. La identidad organizacional puede influir en la calidad académica a través de ² la dirección estratégica, la asignación de recursos y la atracción de talento, mientras que la calidad académica puede fortalecer la identidad organizacional a través de ¹⁹⁰ la reputación y el prestigio de la institución (Flipse, Berckel y Huisman, 2023). Asimismo, desde dos ópticas aparentemente contrapuestas, la IO se puede relacionar con la calidad académica, encontrando en esta última una suerte de amenaza (Elsbach y Kramer, 1996) o al revés, viendo en la IO una fortaleza desde la cual consolida la calidad (Beerens y Van der Hoek, 2022).

² 2.3. Proceso de formación de IO

La formación de la ⁹⁶ identidad organizacional es un proceso complejo que implica varios pasos y puede variar dependiendo de la organización específica (Ravasi y Rekom, 2003). Puede comenzar con ¹⁹ la definición de la misión y los valores de la organización. Estos elementos centrales proporcionan un marco para la identidad de la organización y ayudan a guiar su comportamiento y decisiones (Mujib, 2017).

A medida que la organización interactúa con su entorno y otras organizaciones, su identidad puede evolucionar y cambiar. Este proceso de cambio

228 puede ser influenciado por una variedad de factores, incluyendo cambios en el entorno de 11 la organización, cambios en la dirección de la organización, y la retroalimentación y percepciones de 11 los miembros de la organización y de los grupos externos (Mujib, 2017).

Tabla 7

241 *Proceso de la formación de la IO*

Autor	Proceso de formación
Gizir, 2014	Socialización organizacional, comunicación interna, el liderazgo y gestión, las experiencias compartidas, los valores y creencias 35 compartidos, la participación y pertenencia a grupos de trabajo, la 141 identificación con la misión y visión de la organización, el reconocimiento y recompensas por el desempeño, la cultura 2 organizacional, y la historia y tradiciones de la organización. 6
Whetten, 2006	Fundación y creación de la organización, el desarrollo de la 35 cultura organizacional, las experiencias y eventos significativos en la vida de la organización, la comunicación y narrativa interna y externa, la interacción y socialización de los miembros de la 204 organización, y la influencia de líderes y fundadores en la definición de la identidad. 19
Ashforth y Mael, 1989	Definición de la misión y los valores, la creación de una cultura organizacional, el desarrollo de una imagen y reputación, y el fomento de la identificación de los miembros. 27
Elsbach y Kramer, 1996	Definición de la misión y visión de la organización, el establecimiento de valores y principios, el desarrollo de una cultura organizacional, la creación de una imagen y reputación, y el mantenimiento y adaptación de la identidad. 2
Albert, Ashforth, y Dutton, 2000	Definición de la misión y visión, el establecimiento de valores y principios, 131 la creación de una cultura organizacional, el desarrollo de una reputación, la comunicación y refuerzo de la identidad, y la adaptación y evolución de la identidad a lo largo del tiempo.
Ravasi y Rekom, 2003	Definición de la misión, establecimiento de valores y principios, desarrollo de una cultura organizacional, creación de una imagen y reputación, y reforzamiento y adaptación de la 2 identidad.

Gioia, 1998	Definición de la misión y visión, establecimiento de valores y principios, creación de una cultura organizacional, desarrollo de una imagen y reputación, y adaptación y cambio.
Sato, 2003	Crean valores y principios que regulan el comportamiento organizacional, percepción del público, las tendencias del mercado, las interacciones con otras organizaciones, negociaciones intraorganizacionales, aprendizaje y reforma.
Mandiola y Varas, 2018	Definición de la misión y los valores de la organización, creación de una cultura organizacional, desarrollo de una imagen y una reputación, y adaptación y cambio.
Lejeune, Schultz y Vas, 2015	Comprensión de la identidad de la organización, creación de una visión colectiva y el desarrollo de la capacidad.
Saldaña, 2008	Definición de la misión y visión, establecimiento de valores y principios, creación de una cultura organizacional, desarrollo de una imagen y reputación, y adaptación y cambio.
Varela, 2015	Participación de diferentes actores, incluyendo a los empleados, los proveedores y los clientes; calidad de vida laboral; técnicas de reclutamiento laboral en las empresas, los gobiernos y en las agencias de empleo, y creación de un sistema sofisticado de valorización social que sobre determina las acciones singularizables de reconocimiento.
Brickson, 2005	Definición de la misión y los valores, el desarrollo de la cultura organizacional, la creación de una imagen y una marca, la comunicación de la identidad a los miembros de la organización y a los grupos de interés externos, la lineación de las políticas y prácticas de la organización con su identidad, y la evaluación y ajuste de la identidad organizacional a lo largo del tiempo.

Nota. Elaboración propia.

La formación de la identidad organizacional es un proceso continuo que requiere un esfuerzo constante por parte de la organización para mantener y reforzar su identidad (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016). Es un proceso dinámico y relacional que se forma a través de la interacción con otros. Este proceso se describe en términos de una serie de comparaciones: los externos comparan a la organización objetivo con ellos mismos; la información sobre esta

evaluación se transmite a través de conversaciones entre las partes y la organización toma en cuenta esta retroalimentación al hacer comparaciones con los externos, lo que luego afecta cómo se definen a sí mismos (Hatch y Schultz, 2002).

Además, la formación de la IO puede implicar un proceso de reflexión y autoevaluación, en el que la organización examina sus logros y desafíos, y busca formas de mejorar y crecer. Este proceso puede implicar la recopilación y documentación de resultados, la internacionalización y la definición del nivel de ambición de la universidad en términos de su posicionamiento nacional e internacional (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016). También, se forma y se expresa a través de **la cultura organizacional**, que es la suma de las creencias, valores, normas y prácticas compartidas que caracterizan a la organización (Hatch y Schultz, 2002).

Se debe tener en cuenta que el proceso de formación de la IO es complejo y multifacético. Según Gioia et al. (2000), la identidad organizacional es un proceso en constante evolución, en lugar de ser una propiedad fija de una organización. En términos generales, el proceso de formación de la identidad organizacional puede comenzar con la definición de lo que es "central", "distintivo" y "duradero" sobre una organización (Kerridge, 2016).

2.3.1. Formación de la IO en los docentes

Según Kerridge (2016), la formación de la IO en los docentes es un proceso que puede ser influenciado por varios factores, por ejemplo, **la misión y los valores de la institución educativa**. Los docentes pueden adoptar e internalizar estos valores y principios, lo que puede influir en su identidad organizacional. Además, la interacción de los docentes con otros miembros de la organización y con el entorno de la institución también puede influir en su identidad organizacional (Mujib, 2017). **Las instituciones de educación superior a menudo trabajan para cultivar una identidad organizacional fuerte y distintiva**. Esto puede implicar la promoción de ciertos valores o características, como la excelencia académica, la inclusión y la diversidad, o una fuerte tradición en ciertos campos de estudio (Hatch y Schultz, 2002).

Según Gonzales-Miranda (2016), la identidad organizacional de los docentes se forma a través de procesos de inducción, capacitación y socialización. Además, **la identidad profesional de los docentes juega un papel importante en la formación de su identidad organizacional**. Según Fournier (1999), la identidad profesional actúa para disciplinar a aquellos que quieren alcanzar dicha identidad. En otras palabras, la profesión,

y la identidad que se asocia con ella, es el ejercicio de un oficio que busca ser institucionalizado.

Por otro lado, la identidad organizacional de los docentes también está influenciada por la seguridad y la protección que proporciona la organización. Según Gonzales-Miranda (2016), la organización no solo es un conjunto de departamentos que cumplen una función específica; cada organización se presenta como un grupo social determinado, con la voluntad de resistir o eliminar las amenazas internas o externas. También, menciona que la identidad no es un rasgo distintivo o incluso un conjunto de rasgos poseídos por el individuo. Es en sí mismo como un reflejo comprendido por la persona, la propia identidad es continua (a través del tiempo y del espacio) como una interpretación reflexiva por parte del agente.

Asimismo, Gonzales-Miranda (2016) menciona que la IO se forma a través de la gestión de la tensión entre las demandas presentadas por las respuestas al continuo cuestionamiento sobre "¿Qué es lo que la organización espera de mí?" y "¿Qué es lo que yo quiero ser en el futuro?". Por otro lado, la IO de los docentes también puede ser influenciada por su identidad profesional, que se refiere a cómo se ven a sí mismos en su rol como educadores. Por ende, la identidad profesional se compone de los aspectos del "sí mismo" que surgen de las características personales, así como de las categorías sociales en las que el individuo afirma estar vinculado.

Para Martínez (2020), el proceso formativo de muchos académicos, especialmente aquellos que han obtenido un doctorado e ingresado al Sistema Nacional de Investigadores, ha transformado esencialmente su identidad. Dejan de verse a sí mismos como docentes para asumirse como investigadores o profesores con una fuerte inclinación hacia la investigación. Además, los estudios de Galaz et al. (2011), indicaron que la mayor referencia de identidad o preferencia se concentra en la disciplina académica seguida por la institución y por la unidad académica. Sin embargo, se registra una disminución de identidad respecto a la institución en académicos que pertenecen a centros de investigación y universidades de investigación, con un aumento en su identificación con su disciplina académica y grupo de referencia. Por otro lado, Ashforth y Johnson (2001), destacan que los individuos pueden tener múltiples identidades en el contexto organizacional, lo que significa que los docentes también pueden tener identidades profesionales y disciplinarias que influyen en su identidad organizacional. Por ejemplo, un docente

de matemáticas puede identificarse tanto con su rol como educador como con su disciplina académica.

Por otro lado, los estudios de Chen y He (2015), muestran una relación estadística entre la **edad de los académicos y la identificación con la organización en sus universidades**. Los académicos de 40 a 59 años tuvieron una mayor identificación organizacional que los de 20 a 29 años y los de 30 a 39 años. Además, **el grado de identificación entre el profesor y la Universidad donde colabora, así como sus actitudes hacia el trabajo, son factores que definen que el profesor decida ir más allá de sus obligaciones laborales**.

Los docentes pueden formar su identidad organizacional a través de su participación **en la comunidad educativa y su compromiso con la misión y los valores de la institución**. También pueden formar su identidad a través de su práctica docente y su interacción con los estudiantes. Y puede ser influenciada por su **percepción de la imagen y la reputación de la institución**. Si **los docentes perciben que** la institución tiene una reputación positiva y es respetada en la comunidad, es más probable que se identifiquen con ella y se sientan orgullosos de ser parte de ella (Hatch y Schultz, 2002).

La identidad organizacional también puede ser influenciada por la pertenencia a un grupo o coalición dominante, como sugirieron Sillince y Jarzabkowski (2004). **En el contexto de las escuelas de negocios, por ejemplo, la elección de emular a una organización específica dentro de la industria puede estar influenciada por atributos relacionados con la identidad, como la reputación, la imagen y la identidad organizacional**. También puede ser influenciada por el proceso de auto-categorización, como propusieron Labianca et al. (2001). Este proceso implica que los líderes de la organización categorizan su organización de acuerdo con las características valoradas de una identidad aspirada, lo que puede proporcionar una base para justificar futuros cambios dentro de la organización.

Sisto (2012), mencionó que las transformaciones laborales y sociales que ocurren en la sociedad actual están vinculadas a cambios profundos **en las identidades sociales, que se están moviendo hacia una individualización extrema**. Sin embargo, estos cambios **no son lineales y operan de manera heterogénea**. Por ejemplo, **en el contexto de la implementación de una política de evaluación e incentivos al desempeño en Chile, se están instalando nuevos puntos de referencia basados en competencia técnica, rendición de cuentas, estándares, resultados y emprendimiento individual**. Estos nuevos puntos de referencia están cuestionando las identidades de los docentes. Entonces la identidad docente **se ve afectada por una serie de factores, incluyendo las políticas educativas y las**

expectativas de rendimiento. Según Assaél et al. (2012), la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile ha tenido un impacto significativo en la identidad docente. Esta ley, que tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación, ha llevado a cambios en la cultura y la identidad docente que pueden ser contradictorios con su razón de ser principal.

La identidad organizacional de los docentes se forma a través de una disputa en torno a las identidades laborales de los docentes. Esta disputa se manifiesta a través de las formas en que los docentes describen y valoran la política de evaluación e incentivos al desempeño (Sisto, 2012). También, la IO de los docentes se forma en un contexto de tensiones y cambios constantes, especialmente en un orden social neoliberal. Este proceso de formación de identidad se ve influenciado por las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y las demandas y categorías que estas políticas promueven. Los docentes se ven obligados a interactuar con estas demandas y categorías en su trabajo cotidiano, tanto en espacios formales como informales de la enseñanza. Este proceso de interacción y adaptación a las demandas y categorías de las políticas educativas puede ser tensionado e incoherente, pero esta tensión es también una parte integral de su subjetividad (Fardella y Sisto, 2015).

Los docentes han experimentado una pérdida de autonomía y una desprofesionalización, lo que ha llevado a un cambio en su identidad profesional. Los docentes se posicionan frente a la implementación de esta política a través de una narrativa que denota una política subjetiva y equivocada. En contraste, proponen una versión del trabajo docente que mezcla elementos de las identidades construidas históricamente por la profesión docente con otras narrativas propias de las nuevas generaciones (Sisto, 2012).

Entonces, la identidad profesional de los docentes también se redefine a partir de los principios de la nueva gestión pública, lo que implica la adopción de un nuevo conjunto de valores y comportamientos más cercanos a una ética empresarial que al tradicional ethos del profesor. Los docentes más jóvenes parecen estar más dispuestos a adaptarse a estas nuevas exigencias, mientras que los docentes de la "vieja escuela" se resisten a estos cambios. Las políticas de rendición de cuentas también han tenido un impacto en la identidad docente (Assaél et al., 2012).

Muchas veces los docentes sienten que son responsables de los resultados y que si no logran las metas se les culpará exclusivamente a ellos. Esta

responsabilidad asignada a los docentes es experimentada por ellos como injusta, ya que no reconoce las condiciones particulares de la escuela ni el grado de injerencia que han tenido en la construcción de los planes de mejora. Por ello, la "vieja escuela" se resiste a las nuevas condiciones y exigencias impuestas por el sistema, considerando que el excesivo enfoque en mediciones estandarizadas deja de lado aspectos centrales en la formación de los alumnos, como aquellos vinculados con el área emocional o la educación en valores. A pesar de las resistencias y quejas, también se observan grandes esfuerzos por adaptarse a estas nuevas condiciones (Assaél et al., 2012).

Asimismo, la formación de la identidad organizacional exclusivamente en los docentes se forma a través de varios factores. En ocasiones los docentes pueden no identificarse con su facultad o subgrupo, sino más bien como individuos discretos dentro de la organización (Gizir, 2014). Whetten (2006), menciona que la formación de la identidad organizacional en los docentes se da a través de diversos procesos interrelacionados. Los docentes se integran a la institución educativa y se familiarizan con su cultura, valores y normas a través de la interacción con otros miembros de la comunidad educativa. Durante este proceso, los docentes internalizan la identidad de la institución y adoptan sus características distintivas.

En el contexto de los docentes, la IO, puede implicar la forma en que se ven a sí mismos en relación con el sistema social más amplio de la educación y cómo interpretan y aplican las reglas y recursos disponibles en su entorno. Por ejemplo, los docentes pueden definir su identidad en relación con la cultura de su institución educativa, como la universidad o la escuela donde trabajan. Esta identidad puede ser influenciada por una variedad de factores, incluyendo las prácticas aceptables, los valores fundamentales y los productos y servicios más exitosos de la organización (Brown, 2007). Además, las experiencias y prácticas educativas en las que participan los docentes contribuyen a la formación de su identidad organizacional. Estas experiencias incluyen la interacción con estudiantes, la colaboración con otros docentes, la participación en proyectos educativos y el desarrollo de estrategias de enseñanza (Whetten, 2006).

También, la identidad organizacional de los docentes puede ser fluida y cambiar con el tiempo, adaptándose a los cambios internos y externos. Esto puede implicar la adaptación a nuevas políticas o prácticas educativas, o la respuesta a los cambios en las necesidades y expectativas de los estudiantes. En última instancia, la identidad organizacional de los docentes se construye a través de un proceso de interacción social y

comunicación, en el que los miembros de la organización se identifican colectivamente y definen lo que significa ser parte de esa organización (Brown, 2007).

Sin embargo, se ha encontrado que los docentes perciben una falta de apoyo y reconocimiento por parte de la organización, lo que puede llevar a una baja motivación y sentimientos de alienación. Otros problemas identificados incluyen administradores ineficaces, falta de políticas y procesos de toma de decisiones no participativos. A medida que los docentes se involucren en las actividades de las organizaciones, van construyendo su identidad como profesionales de la educación y se alinean con la identidad de la institución. La formación y el desarrollo profesional también influyen en la identidad organizacional de los docentes (Whetten, 2006).

2.3.2. Etapas de la formación de la IO

Según Hatch y Schultz (2002), la IO también se forma a través de la imagen que la organización proyecta a sus stakeholders y al público en general. La identidad organizacional también puede ser influenciada por factores externos, como las expectativas y demandas de los stakeholders, las condiciones del mercado y el entorno competitivo, y las normas y regulaciones legales y sociales. El proceso de formación de la identidad organizacional puede ser descrito en cinco etapas principales:

- 1) Definición de la misión y los valores: La organización debe definir claramente su misión y sus valores, que son los principios fundamentales que guían su comportamiento y decisiones.
- 2) Desarrollo de la cultura organizacional: La cultura organizacional se desarrolla a través de las creencias, valores, normas y prácticas compartidas que caracterizan a la organización.
- 3) Proyección de la imagen: La organización proyecta una imagen a sus stakeholders y al público en general que refleja su identidad.
- 4) Retroalimentación y ajuste: La organización recibe retroalimentación de sus stakeholders y ajusta su identidad en consecuencia. Este es un proceso continuo que permite a la organización adaptarse a los cambios en su entorno y a las expectativas de sus stakeholders.
- 5) Reflexión y evolución: A medida que la organización crece y cambia su identidad también puede evolucionar. Esto puede implicar la reflexión sobre la

misión y los valores de la organización, la revisión de su cultura organizacional y la reevaluación de su imagen. Este proceso de reflexión y evolución es esencial para asegurar que la identidad de la organización siga siendo relevante y efectiva en un entorno cambiante.

En cada una de estas etapas, es importante que la organización se comunique de manera efectiva con sus stakeholders y tenga en cuenta sus perspectivas y expectativas. Esto puede ayudar a la organización a evitar malentendidos y conflictos, y a construir relaciones sólidas y de confianza con sus stakeholders (Hatch y Schultz, 2002).

Según Lejeune, Schultz y Vas (2015), la formación de la identidad organizacional es un proceso interactivo y continuo que involucra varias etapas, como:

- 1) El reflejo: La identidad organizacional se incrusta en los valores culturales de la organización y refleja la imagen de los demás.
- 2) La expresión: La cultura se manifiesta a través de la identidad organizacional, expresando los valores culturales y dejando impresiones en los demás.
- 3) La impresión: Las expresiones de identidad dejan impresiones en los demás, lo que puede influir en cómo se percibe la organización desde el exterior.
- 4) El Espejo: La identidad organizacional se ve a sí misma en las percepciones de los demás.

Estas etapas no son necesariamente lineales y pueden ocurrir simultáneamente, formando un ciclo continuo de formación y reformación de la identidad organizacional.

2.3.3. Factores que influyen en la formación de la IO

Ashforth y Mael (1989), mencionan que para la formación de la identidad organizacional en docentes se involucran varios factores. En primer lugar, los docentes deben definir su misión y valores en el contexto de la institución educativa en la que trabajan. En segundo lugar, los docentes deben desarrollar una cultura organizacional dentro de su aula y/o departamento. En tercer lugar, los docentes deben trabajar para desarrollar una imagen y reputación positivas. Y finalmente, los docentes deben fomentar la identificación de los miembros de la organización (Ashforth y Mael, 1989). Asimismo, la interacción de los docentes con otros miembros de la organización y con el entorno de la institución también puede influir en su identidad organizacional (Mujib, 2017).

La identidad organizacional de los docentes puede ser moldeada por su percepción de su papel y su valor dentro de la organización, así como por su sentido de pertenencia e identificación con la institución (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016). Según Stensaker (2015), la IO en los docentes se forma a través de una serie de procesos y experiencias

durante su interacción y compromiso ⁵³ con la cultura y los valores de la organización educativa. Además, los docentes pueden ser influenciados por su percepción de la organización y su lugar dentro de ella. Y puede ser formada y reforzada ¹¹ a través de procesos de socialización organizacional, donde los nuevos miembros del personal son introducidos a la cultura y las expectativas ² de la organización. Finalmente, la identidad organizacional de los docentes puede ser influenciada por su propio sentido de identidad profesional y personal.

Esta puede ser también un proceso continuo, que evoluciona con el tiempo a medida que los docentes se adaptan y responden ³² a los cambios en el entorno educativo y en sus propias carreras (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016). Los docentes pueden buscar alinear su propia identidad con la de la organización, lo que puede influir en cómo se ven a sí mismos dentro ⁴ de la organización y cómo se comprometen con ella. Es importante destacar que la identidad organizacional no es estática, sino que puede cambiar y evolucionar con el tiempo a medida que la organización y sus miembros cambian. Esto significa que la identidad organizacional de los docentes puede ser influenciada por una variedad de factores y puede cambiar a lo largo de su carrera (Stensaker, 2015).

²⁹ Se trata, asimismo de un proceso complejo y dinámico que implica la interacción de factores individuales, organizacionales y contextuales. A través de este proceso, los docentes pueden ²³ desarrollar un sentido de pertenencia e identificación con la institución, y pueden contribuir a su misión y objetivos de manera significativa. Es importante destacar que la identidad organizacional de los docentes puede tener un impacto significativo en su compromiso y satisfacción laboral, su rendimiento y eficacia en la enseñanza, y su bienestar y desarrollo profesional (Elken, Hovdhaugen, y Stensaker, 2016).

También puede ser influenciada por su propio sentido de identidad profesional y personal. Por ejemplo, un docente que se ve a sí mismo como un educador comprometido y apasionado puede adoptar una identidad organizacional que refleje estos valores (Mujib, 2017). Si los docentes se sienten valorados y reconocidos por su trabajo, es más probable que se identifiquen con la institución y se comprometan con su misión y valores (Hatch y Schultz, 2002). Además, la identidad organizacional de los docentes puede ser moldeada por su percepción de su papel y contribución a la institución y a la educación en general (Sorila, 2020). La IO de los docentes puede ser influenciada por su ² percepción de la imagen y la

reputación de la institución. Si los docentes perciben que la institución tiene una reputación positiva y es respetada en la comunidad, es más probable que se identifiquen con ella y se sientan orgullosos de ser parte de ella (Hatch y Schultz, 2002).

En conclusión, la formación de la identidad organizacional en los docentes puede ser influenciada por varios factores. Estos son la alineación de los docentes con la misión y visión de la institución, su identificación con los valores y principios de la institución, su participación en la cultura organizacional, su percepción de la imagen y reputación de la institución, y las interacciones con los estudiantes y otros miembros del personal. Los docentes también pueden formar su identidad organizacional a través de su participación en la toma de decisiones y en la implementación de las políticas y prácticas de la institución. Además, la identidad organizacional de los docentes puede ser influenciada por su percepción de cómo la institución es vista por el público y por otras instituciones educativas.

2.3.4. Modelos

Modelo de Lejeune, Schultz y Vas (2015)

Lejeune, Schultz y Vas (2015), utilizan el modelo "Cambio de Identidad a través de la Acreditación" (ICA) que ellos mismos proponen. Este modelo se basa en el modelo de Hatch y Schultz (2002) y en el marco de Ravasi y Schultz (2006), que vinculan los dos componentes de la identidad, es decir, las afirmaciones y entendimientos de identidad, con la cultura y la imagen. Este modelo ve la identidad organizacional como un conjunto de afirmaciones y entendimientos de identidad que responden a la pregunta de "quienes somos como organización".

El modelo ICA sugiere que las afirmaciones y entendimientos de identidad pueden influirse mutuamente, pero juegan roles específicos en diferentes momentos, lo que eventualmente puede llevar a un cambio en la identidad organizacional. También sugiere algunas interacciones entre las afirmaciones y entendimientos de identidad, lo que puede llevar a diferentes situaciones en un momento específico. El modelo ICA contiene varios elementos clave:

- 1) Afirmaciones de identidad: Estas son las declaraciones que una organización hace sobre quién es. Según el modelo ICA, las afirmaciones de identidad impulsan el cambio de imagen.
- 2) Entendimientos de identidad: Estos son las creencias compartidas dentro de la organización sobre quién es la organización. Los entendimientos de identidad impulsan el cambio cultural.

3) Interacciones entre afirmaciones y entendimientos de identidad: El modelo sugiere que las afirmaciones y entendimientos de identidad pueden influirse mutuamente, pero juegan roles específicos en diferentes momentos, lo que eventualmente puede llevar a un cambio en la identidad organizacional.

4) Cambio en la identidad organizacional: Tanto las afirmaciones como los entendimientos de identidad deben modificarse para que se produzca un verdadero cambio en la identidad organizacional.

Según el modelo, los entendimientos de identidad impulsan el cambio cultural, mientras que las afirmaciones de identidad impulsan el cambio de imagen.

Modelo de Hatch y Schultz (2002)

El modelo que utilizan Hatch and Schultz es el Modelo de Dinámicas de Identidad Organizacional. Este modelo se basa en cuatro procesos que vinculan la identidad, la cultura y la imagen de una organización:

1) Espejo (mirroring): Se refiere a cómo la identidad de una organización se refleja en las imágenes de otros.

2) Reflexión (reflecting): Se refiere a cómo la identidad de una organización se incrusta en las comprensiones culturales.

3) Expresión (expressing): Se refiere a cómo la cultura de una organización se hace conocida a través de las afirmaciones de identidad.

4) Impresión (impressing): Se refiere a cómo las expresiones de identidad dejan impresiones en otros.

Estos cuatro procesos interactúan entre sí para construir la identidad organizacional entre la cultura y las imágenes organizacionales. Además, el modelo también destaca dos disfunciones que pueden ocurrir en las dinámicas de identidad organizacional cuando se niegan o ignoran los efectos del acceso y la exposición: el narcisismo organizacional y la hiper-adaptación. El narcisismo organizacional ocurre cuando las dinámicas de identidad de una organización se vuelven culturalmente autorreferenciales, mientras que la hiper-adaptación ocurre cuando una organización está abrumada por la preocupación por su imagen.

Entonces, el modelo de Dinámicas de Identidad Organizacional proporciona un marco útil para entender cómo se forma y evoluciona la identidad organizacional, y cómo puede ser influenciada por una variedad de factores internos y externos.

Para organizar esta información de forma más sintética y estratégica, se ofrece en la primera sección de métodos y datos (a continuación) la construcción del puente entre el problema de investigación, el marco teórico y la metodología.

3. Métodos y datos

3.1. Contexto

El problema de investigación de la presente tesis consiste en identificar y comprender el proceso de formación de identidad organizacional de los docentes universitarios ante la influencia de los procesos de aseguramiento de la calidad. Por ello, a partir de las perspectivas revisadas en el capítulo precedente, se analizarán las perspectivas de los actores sociales involucrados en el proceso para descubrir dicho proceso y resignificarlo.

En este capítulo se desarrolla la estrategia de investigación para resolver los objetivos de investigación propuestos y anteriormente mencionados. Así, se buscará explicar el proceso de formación de identidad organizacional de los docentes ante los procesos de aseguramiento de la calidad académica, específicamente, de las acreditaciones.

Así, retomando la discusión, se ha mencionado que los principios del managerialismo tienen su expresión operacionalizada en el campo educativo a través de los procesos de aseguramiento de la calidad (licenciamientos, acreditaciones y rankings). Estos procesos generaron efectos en la identidad de la universidad, que pasó de ser una organización basada exclusivamente en principios académicos a una organización en que conviven los valores académicos y los administrativos.

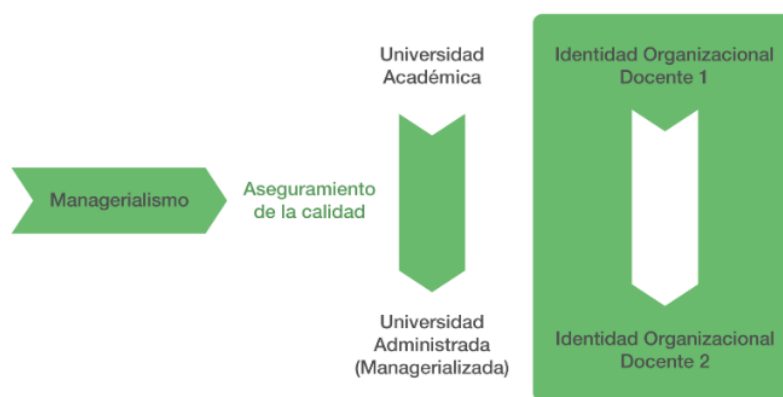
Este fenómeno no constituyó un hecho aislado o delimitado a cierta circunscripción, sino que adquirió una relevancia global y se tradujo en fuerzas institucionales e isomórficas que a través de las presiones competitivas entre diversas universidades (y de forma especial a las escuelas de negocio) las condujeron a la necesidad de diferenciación a través de participación en acreditaciones y rankings para acreditar su calidad.

Este fenómeno de transformación de la universidad trajo consigo muchos efectos organizacionales, así como consecuencias antropológicas, entre ellos, la afectación de la identidad organizacional de los docentes universitarios quienes eventualmente experimentaron una serie de cambios en su quehacer cotidiano, sus prioridades, las exigencias para sus líneas de carrera e incluso potenciales cuestionamientos al ethos de su labor y su vocación.

En ese sentido, el objeto de estudio de esta investigación es el proceso de formación de identidad organizacional que se da en ese contexto, según se puede observar en la figura 2, y se buscará responder a la pregunta de investigación sobre ¿cómo es el proceso de formación de identidad organizacional de los docentes universitarios ante la influencia de los procesos de acreditación de la calidad, específicamente, las acreditaciones de calidad?

Figura 2

Objeto de estudio: proceso de formación de la identidad organizacional de docentes universitarios.



Nota. Elaboración propia.

Para poder llevar a casa este estudio, se tomará como unidad de análisis a los docentes que experimentaron este proceso en las universidades sin fines de lucro en el Perú. Cabe mencionar que con la Constitución de 1993 se hizo posible la creación de universidades privadas con fines de lucro, muchas de ellas con propuestas de valor muy intensivas, fuerte reclutamiento y un gran posicionamiento apenas pocos años después de la promulgación de la ley. Ello generó una reacción en algunas universidades privadas sin fines de lucro a tener que competir y eventualmente iniciar procesos de acreditación, que se experimentaron a mediados de la década de los 2000. Por ello, se tomarán a profesores a tiempo completo en universidades privadas sin fines de lucro que hayan dictado antes, durante y después del 2006 (primera acreditación) y que se encuentren activos actualmente.

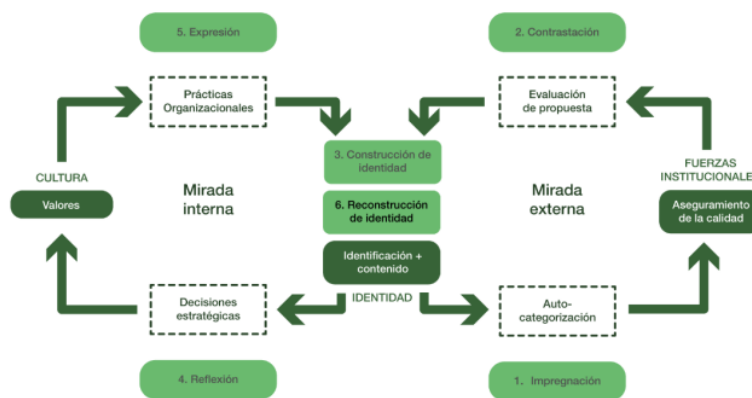
Asimismo, se han escogido docentes de las facultades de administración con diversos perfiles disciplinares, debido a que las facultades de administración y las

escuelas de negocio han liderado los procesos de acreditación voluntaria en las universidades. También, se entrevistaron también jefes de departamento u otras autoridades académicas que han liderado algunos de esos procesos, tanto en la primera acreditación como en las reacreditaciones, así como a administrativos de las áreas de calidad académica que hayan dado soporte y conducido los procesos de aseguramiento de la calidad en dichas unidades o a nivel institucional.

Una mención importante sobre la identidad es que no se trata de hechos históricos pasados simplemente, sino que, como ya se mencionó, es un fenómeno dinámico, en permanente construcción y reconstrucción, que deja efectos tangibles e intangibles en las personas, en las estrategias y en las organizaciones. En ese sentido, como se desarrolló en el marco teórico, se trabajó una propuesta adaptada del modelo ICA (identity change through accreditation) de Lejeune, Schultz y Vas (2015) que a su vez descansa en la propuesta de Hatch y Schultz (2002), enriquecida con teoría de identidad social y aproximación de rutinas habituales, según se puede observar en la figura 3:

Figura 3

Modelo del proceso de construcción y reconstrucción de IO de docentes universitarios ante las prácticas del aseguramiento de la calidad.



Nota. Elaboración propia a partir de Albert y Whetten (1985), Ashford y Mael (1989), Lejeune, Schultz y Vas (2015), Gioia y Thomas (1996) y Hatch y Schultz (2022).

Este proceso de formación de identidad organizacional consta de los siguientes pasos:

- 1) Impregnación: qué y por qué hacer el cambio; deseabilidad de la imagen propuesta.

2) **Contrastación:** comparar mi propia identidad con los estándares propuestos; se desafía el statu quo y la identidad misma.

3) **Construcción de identidad:** esas discrepancias o diferencias, se aceptan o se rechazan; generan motivación para el cambio o decepción, frustración, desprecio por los cambios, etc. Ese proceso dependerá del nivel de identificación (certeza y atención al entorno) y de los contenidos (según sean más utilitarios o normativos y su afinidad con la identidad precedente).

a. **Rechazo:** resistencia a la imagen proyectada por las fuerzas externas.

b. **Aceptación:** identificación con el contenido de la propuesta.

4) **Reflexión:** cambios en decisiones estratégicas y corporativas (liderazgo de la organización) en que se altera el diseño organizacional, incentivos, recursos, prioridades estratégicas.

5) **Expresión:** la identidad se materializa en la cultura organizacional y sus diversas expresiones de comportamientos.

6) **Reconstrucción de identidad:** los cambios ya no son propuestas externas, sino propuestas internas de la alta dirección, etc. pero también "nuestra". Se reevalúa la identificación que este nuevo escenario propone: certezas se realinean y se presta atención al entorno interno; y, los nuevos contenidos se aceptan o no (según la identidad normativa o utilitaria coincida con el set de valores identitarios incorporados o en proceso de asimilación).

Este modelo adaptado se ha estructurado en su parte central con el constructo de identidad organizacional, basado en el anexo N°4.

3.2. **Diseño de la investigación**

El presente estudio tiene un alcance descriptivo, con una perspectiva crítica desde una epistemología constructivista y un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, ajustadas por tipo de perfil del entrevistado, y con un diseño emergente (Strauss y Corbin, 1994) para el análisis de los resultados. Para el trabajo de campo se realizaron las entrevistas utilizando una guía de preguntas (ver anexo N° 1, N° 2 y N° 3) y un protocolo de consentimientos informados por cada participante (ver anexo N° 5) con una grabación de voz o de video y voz, que luego fueron transcritas. Las entrevistas fueron diseñadas siguiendo una "carta de alineamiento metodológico (Pacheco y Cruz, 2016). Durante las entrevistas se tomaron además notas de campo que enriquecieron el proceso de codificación

inductiva y análisis posterior de los resultados. Todas las entrevistas se realizaron durante el año 2023.

Respecto a la muestra, se han perfilado tres actores sociales: docentes, autoridad académica y administrativo del área de calidad académica, todos de facultades de gestión o administración en universidades peruanas sin fines de lucro en Lima, Perú. El foco del estudio está en los docentes (a tiempo completo, con una antigüedad suficiente que hayan experimentado un “antes” y un “después” de un proceso de acreditación de calidad académica y que se desempeñen en el campo de la administración o las ciencias de la gestión, independientemente de su carrera de pregrado). Los tamaños de muestra usados en investigación cualitativa son más pequeños que aquellos de investigación cuantitativa, pues la primera está centrada en comprender con mayor profundidad cierto fenómeno (Carlsen y Glenton, 2011), así como los significados asociados, así como las heterogeneidades en significado. Existe mucho debate en torno al “tamaño” de la muestra para investigación cualitativa, rondando entre 5 y 50 (Dworkin, 2012) aunque se entiende que el tamaño no es un concepto central para la investigación cualitativa. Entonces, el principal criterio que se propone para decidir es el de la saturación, quedando el número en sí mismo, relegado a una consecuencia de esta (Mason, 2010) que básicamente consiste en el punto en el que la recolección de más datos no arroja nuevos aportes teóricos ni enriquece la categorización realizada (Charmaz, 2014; Trotter, 2012). Si queremos centrarnos nuevamente en un número, Guest, Bunce y Johnson (2006) estiman que el punto de saturación usualmente se alcanza entre las seis y 12 entrevistas por categoría definida.

De este modo, la selección de los participantes es realizada con un muestreo por propósito, obviamente, acorde al objetivo del estudio (Collingridge y Gantt, 2008). Así, el proceso consistió en la definición de una muestra pequeña para asegurar la profundidad y evitar la generación de datos superficiales (Sandelowski, 1995), se escogieron participantes por propósito conceptual a partir del marco teórico y los objetivos del estudio (Cleary, Horsfall y Hayter, 2014). Es la rigurosidad y profundidad de este proceso lo que hace que los resultados sean significativos.

Con el fin de garantizar la confiabilidad del estudio, se ha documentado y reportado con precisión y meticulosidad cada paso del proceso, así como los criterios de la selección de participantes y de las decisiones metodológicas, así como el uso de un software de análisis cualitativo como Atlas.ti en su versión 23, de modo que haya una clara trazabilidad de lo realizado por el investigador (Creswell y Poth, 2017). Esta declaratoria transparente

de métodos y decisiones, así como de los propios sesgos e intereses, es fundamental para procurar dar estabilidad a los resultados. Asimismo, el haber construido el instrumento a partir de constructos teóricos permite asegurar una confiabilidad externa, mientras que el proceso iterativo de codificación ayuda a una mayor estabilidad de resultados, reducción de variabilidad y, así, mayor confiabilidad interna.

Respecto a la validez, se ha recurrido a la triangulación (Creswell y Poth, 2017), recurriendo a diferentes actores para abordar los fenómenos desde diversas miradas, así como al ya mencionado recurso de la saturación teórica, de modo que las categorías emergentes, realmente representen el fenómeno que se ha procurado escudriñar. Asimismo, el proceso de reflexividad (Charmaz, 2014) del investigador, respecto a los propios sesgos, suposiciones e incluso de intereses, es importante para contribuir a la validez del estudio. En este caso, una muestra interesante de ese ejercicio es la distancia entre las ideas iniciales del investigador y los resultados que los datos han arrojado.

Para la triangulación de información, se escogieron tres perfiles diferenciados para la identificación de los factores a estudiar: perfil 1, fue el de docentes a tiempo completo y con trayectoria académica en los procesos de acreditación programática de su facultad o unidad académica; el perfil 2, fueron autoridades académicas (decanos, jefes de departamento o directores de carrera) que hayan también tenido la responsabilidad de liderar los procesos de acreditación o reacreditación en sus escuelas y, finalmente, un perfil 3 de personal administrativo de las áreas de calidad académica de las unidades o las universidades que atravesaron los mencionados procesos de acreditación. Podemos observar la composición de los entrevistados en la siguiente tabla:

Tabla 8

Muestra de entrevistados de las universidades estudiadas

Perfil	Entrevistados
Docente	14
Autoridad académica	9
Administrativo del área de calidad académica	8

Nota. Elaboración propia (ver anexo N° 6 para mayor detalle).

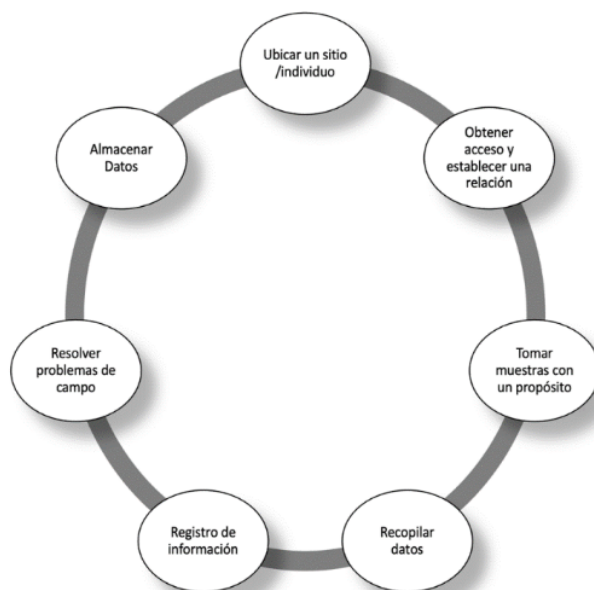
Antes de comenzar con cualquier ⁶ proceso de recolección de datos, se realizó una indagación ⁶ de todas aquellas palabras clave, frases y conceptos de modo que el investigador pueda reflexionar en torno a la problemática a tratar (Layder, 1998). Con ello, se profundizó en el propósito de la investigación y los datos necesarios para abordarla (Dawadi et al., 2021). Aquí se incorporaron y plantearon cuestiones sensibilizadoras desde la propia identidad y formación, así como la indagación sobre teorías explícitas que podrían ser útiles si se contrastaran sistemáticamente con los datos recopilados, junto con las teorías que provienen del análisis de estos datos (Strauss y Corbin, 1994).

Como se mencionó, esta investigación utilizó un enfoque cualitativo emergente – concepto que sostiene ⁶ que el plan inicial de investigación no puede prescribirse estrictamente y todas las fases del proceso, pueden ⁶ cambiar o modificarse incluso ⁶ después de que los investigadores ingresen al campo y comiencen a ⁶ recopilar datos– en donde se recomienda realizar ⁸⁸ la recopilación de datos en un entorno natural y sensible a personas y/o ⁷⁵ lugares objetos de estudio (Creswell y Poth, 2017; Strauss y Corbin, 1994).

Tal ⁷⁵ como se muestra en la Figura 4, para ⁶ la recolección de ⁶ información, el proceso comenzó en la localización de un individuo de estudio, pero teniendo en cuenta de que las ⁶ fases se extienden más allá del punto de referencia típico de realizar entrevistas o hacer ⁶ observaciones y que además podría requerir un proceso de iteración y ajuste (Creswell y Poth, 2017).

Figura 4

Actividades de la Recolección de Datos



Nota. The SAGE Coding Manual for Qualitative Research; elaboración propia.

Asimismo, las actividades de recopilación de datos pueden equivaler a la realización de entrevistas dirigidas exclusivamente a aquellos participantes que hayan experimentado el “fenómeno”, y diversos aspectos de este. Por ello mismo se seleccionaron diversos perfiles de actores de modo que pueda aprehenderse el fenómeno con mayor profundidad.

Para la validez de este estudio se tomará como clave la propuesta de Guba (1981) sobre los estudios cualitativos. Para establecer la validez interna del estudio (verosimilitud o isomorfismo entre los datos del instrumento y el fenómeno estudiado) se someterá la credibilidad de los hallazgos a la confirmación de isomorfismo en las percepciones de los grupos de actores sociales estudiados. La validez externa de los enfoques cuantitativos se construirá -para este caso- desde la “capacidad de transferencia” de los hallazgos a otros contextos. Para la confiabilidad se usará la trazabilidad de la varianza y los cambios (debido a que el “error” puede ser real y, más bien, requiere ser controlado). Finalmente, la neutralidad (también denominada objetividad en aproximaciones cuantitativas) se trabajará desde la posibilidad de confirmación de los resultados obtenidos, pues es bastante claro que la postura teórica del investigador formará parte de sus instrumentos (Guba, 1981).

A partir de estos cinco enfoques, la recopilación de datos varía en términos de énfasis (p. ej., más observaciones en etnografía, más entrevistas en teoría fundamentada) y extensión de la recopilación de datos (p. ej., solo en entrevistas en

fenomenología, múltiples formularios en casos de estudios de investigación para proporcionar una vista detallada de la problemática (Creswell y Poth, 2017).

De este modo la agudeza y creatividad es fundamental para diseñar estrategias de recolección de información, análisis y presentación de resultados (incluso de creación de metáforas) útiles para el estudio (Saldaña, 2013).

Tras la recolección de información a través de las entrevistas a los tres perfiles mencionados, se procedió a la transcripción de la información y su posterior codificación usando el software Atlas.ti versión 23. Podemos definir la codificación como el subproceso del análisis de datos que actúa como vínculo crítico entre la recopilación de datos y su significado de explicación (Charmaz, 2001). Así, la codificación es el proceso de transición entre la recopilación de datos y un análisis de datos más extenso que no abarca solo la simple acción de etiquetar, sino se centra en vincular el significado de un texto o frase corta con una idea, o serie de ideas, en concreto (Creswell y Poth, 2017; Saldaña, 2016).

Para la codificación se tomó en cuenta la mirada de Lofland, Snow y Anderson (2006) cuando señalaron que la vida social ocurre en cuatro coordenadas: la intersección de uno o más actores (a. participantes) que participan en una o más actividades (b. comportamientos) en un c. momento y d. lugar. Así, los participantes (los tres perfiles de docentes, autoridades y administrativos), experimentaron un momento y lugar (proceso de acreditación en sus facultades o universidades) y formaron una nueva identidad organizacional (fenómeno intangible).

En este sentido, se realizó un “pre-coding” o preparación de los datos que luego fueron diseñados (ordenados, considerar las notas de campo, los contextos, etc) y clasificados” (Glesne, 2011). Las siguientes etapas consistieron en una codificación descriptiva e In Vivo, una segunda etapa de codificación axial y una tercera de codificación teórica con creación de categorías y vinculación con el modelo adaptado que fue el punto de partida. Para la codificación de primer ciclo (que es la que sucede a la inicial de datos) se usó el método de tematización de datos; luego para la codificación de segundo ciclo (también denominada axial), se requirió volver a analizar los datos codificados y vincular lógicamente los hechos aparentemente no relacionados, encajar categorías entre sí para desarrollar una metasíntesis coherente del corpus de datos (Morse, 1994). En esta fase, algunos códigos de la codificación del primer ciclo fueron descartados, fusionados o asimilados por otras categorías al considerarse “marginales” o “redundantes” (Lewis y Silver, 2007), desarrollando así una organización categórica a partir del conjunto de códigos.

Para el enfoque y reducción categorial se usó la estrategia de memoing. “Los memos son sitios de conversación con nosotros mismos sobre nuestros datos” (Clarke, 2005). En ese sentido, es factible pensar en un código no sólo como una palabra o una frase significativa que aplico a un dato, sino como un estímulo o un desencadenante de una reflexión escrita sobre lo más profundo que emite y evoca significados complejos (Saldaña, 2013); estos memorandos analíticos fueron conduciendo ya desde la recolección de información y las diferentes fases de la codificación, la interpretación y el análisis.

3.3. **Ética de la investigación**

Este estudio implicó la recolección de información a personas a través de entrevistas, por lo que se han considerado los siguientes principios éticos:

- Respeto por las personas
- Beneficencia y no maleficencia
- Justicia
- Integridad científica
- Responsabilidad

Asimismo, se le brindó información a los participantes sobre los objetivos, naturaleza y usos de la información que proporcionaron, así como la garantía de la confidencialidad de la información, el respecto a su libertad de participación y a la devolución de la información y los resultados en el momento oportuno; todo ello recogido en el protocolo de consentimiento informado que fue revisado y firmado por cada uno de los participantes, según puede observarse en el anexo N° 5.

4. Resultados

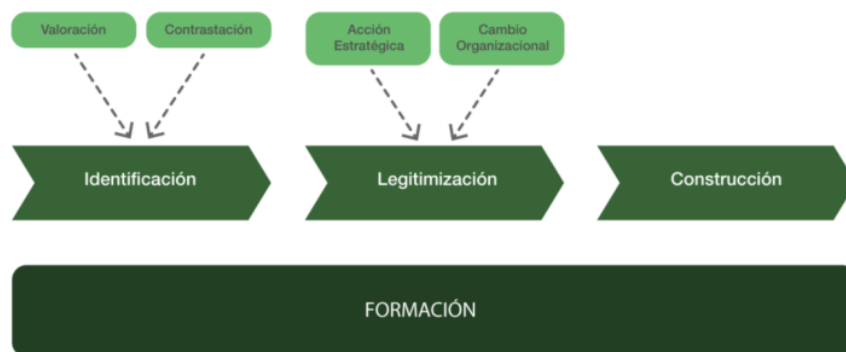
el presente capítulo se mostrarán los resultados del análisis de la información del presente estudio, en que se busca comprender el proceso de formación de identidad organizacional de los docentes universitarios que han experimentado procesos de acreditación de calidad.

Se partió de un modelo adaptado de formación de identidad organizacional (Albert y Whetten, 1985; Ashford y Mael, 1989; Lejeune, Schultz y Vas, 2015; Gioia y Thomas, 1996; Hatch y Schultz, 2022) como referente teórico con el que se construyó el instrumento de levantamiento de información. Tras la realización de las entrevistas, transcripción y codificación inicial y de primer orden se generaron 353 códigos que luego fueron sintetizados y eliminados por marginales y quedando 171; con estos códigos se crearon subcategorías y categorías inductivas a partir de las que se reconstruyó el modelo. De ese

modo, para el proceso de formación de identidad organizacional surgieron tres categorías y cuatro subcategorías que permiten explicar el proceso y el contenido con mayor profundidad, según se puede observar en la figura 5:

Figura 5

Proceso emergente de formación de IO



Nota. Elaboración propia en base a resultados del estudio.

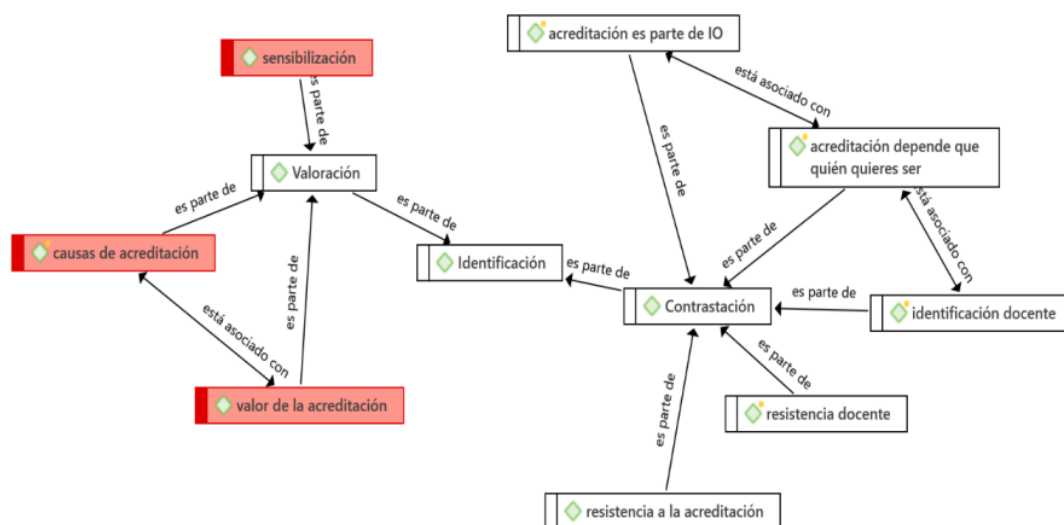
Además, este modelo emergente ha permitido responder a los cuatro objetivos específicos del estudio, así como al objetivo general, según se presentará a continuación.

4.1. Identificación de los docentes

El primer objetivo específico de este estudio consistió en describir la identificación de los docentes ante el proceso de acreditación en sus unidades en sus respectivas universidades. Esta “identificación” posee dos dimensiones: la “valoración” y la “contratación”, según se puede observar en la siguiente red semántica:

Figura 6

Red semántica “Identificación”



Nota. Elaboración propia en base a resultados de Atlas.ti.

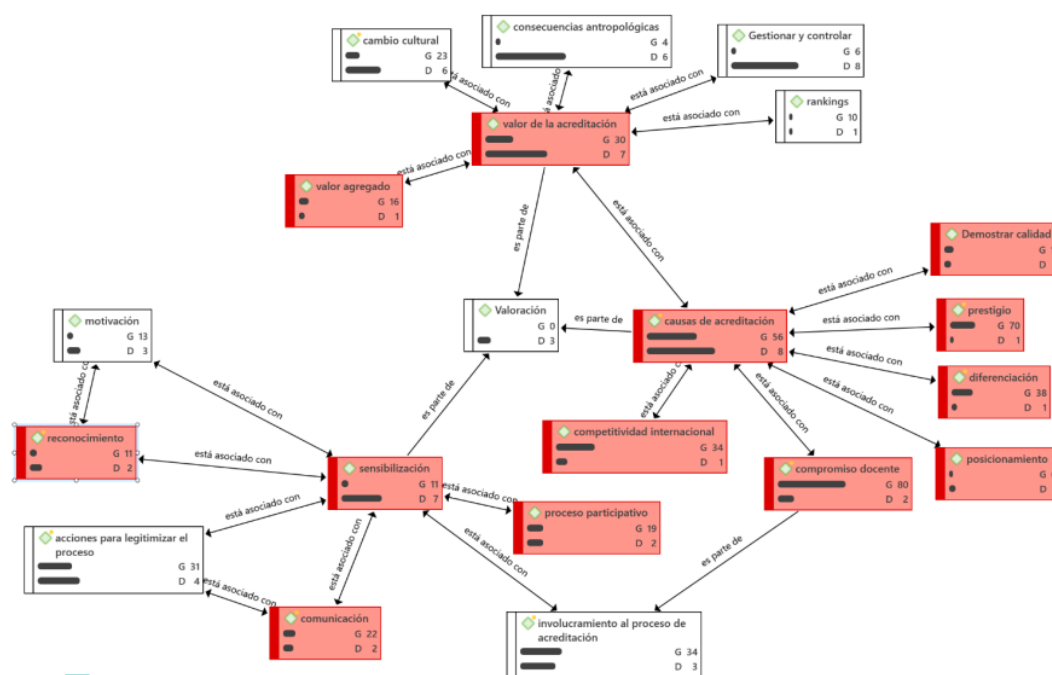
4.1.1. Valoración

Asimismo, la fundamentación y densidad de cada red la podemos observar en la figura 7 y en los anexos N° 7, N° 8, N° 9, N° 10, N° 11, N° 12, N° 13 y N° 14, para así poder observar esta etapa del proceso en que la subcategoría valoración está compuesta por los códigos “causas de la acreditación”, “sensibilización” y “valor de la acreditación”, mientras que la contrastación se compone de códigos asociados a cómo es comprendida la acreditación por parte de los docentes respecto a lo que ellos asumen que les genera beneficios.

Para efectos ilustrativos, y también por motivos de extensión, se realizará una ampliación a modo de ejemplo de una de las redes semánticas con códigos anidados, es decir, una suerte de “subcódigos” dentro de otros. Aunque Atlas.ti no permite ese anidamiento de forma directa, se pudo realizar construyendo familias de códigos. Si comparamos la figura 6 vemos una red con un nivel de códigos, y la figura 7 es una especie de ampliación del segmento izquierdo de la cadena, que nos permite visualizar los códigos anidados en esta región. Podemos observar todos estos códigos y subcódigos a lo largo de las diversas categorías en los anexos (ver del anexo N°7 al N° 27).

Figura 7

Red semántica “Valoración”



76

Nota. Elaboración propia en base a resultados de Atlas.ti

Volviendo a los resultados, en prácticamente todos los testimonios de los actores, hubo un conocimiento temprano del proceso de acreditación presentado como algo relevante y estratégico para la escuela, respaldado por la autoridad académica y que ofrecía una serie de ventajas. Entre las principales causas para ello, estuvo el “prestigio” (enraizamiento $g=70$), la “diferenciación” ($g=38$) y la “competitividad internacional” ($g=34$), así como el valor intrínseco de la acreditación y sus efectos en la mejora de la calidad ($g=30$), la posibilidad de demostrar calidad al mercado ($g=13$) y mejorar el posicionamiento ($g=6$). Una mención especial requiere que el código más asociado a las razones para acreditarse fue el de “compromiso docente”, que hace una diferenciación entre los docentes con roles administrativos o de liderazgo y aquellos que no lo tienen; así, los docentes con roles de gestión en sus unidades son quienes poseen mayor proclividad para fomentar e impulsar la acreditación.

Yo creería que los docentes en general, si no están involucrados en cargos administrativos, no tienen una visión tan integral del proceso (ADM08_E31, comunicación personal, 30 de junio de 2023).

En un inicio todos están como que muy entusiasmados, porque cuando se les habla de calidad, cuando se les habla de... la gran mayoría se deja llevar por

la estrellita que van a recibir (ADM04_E13, ⁵ comunicación personal, 1 de junio de 2023).

Respecto a la sensibilización, ella consistió en comunicación intensiva por parte de las autoridades académicas, así como entrenamiento y soporte administrativo, que buscaba motivar e involucrar en el proceso de acreditación a toda la comunidad, generar un proceso participativo, así como brindar reconocimiento a los actores involucrados. Las mayores asociaciones están en la realización de acciones para legitimar la acreditación (liderazgo, comunicación de beneficios y reconocimientos por el involucramiento) (ver anexo N° 8).

Tengo una palabrita ahí la sensibilización. Ahí está. Y luego ya lo que es ya, digamos, como que la evangelización no, o sea, como primero, te sensibilizo y luego te mando para mi lado. Entonces, los profesores que han participado activamente, ellos ya estaban bastante familiarizados con el tema de acreditación. Incluso ya no teníamos que hablar de criterios. O sea, ya no teníamos que hablar de cosas ya muy fundamentales versus al otro grupo (ADM07_E25, comunicación personal, 9 de junio de 2023).

El tercer nodo de esta red (ver anexo N° 9) es la percepción del valor que genera la acreditación a los docentes en esta etapa temprana; muy asociado con las causas ya mencionadas, así como la expectativa de generar mayor valor para sus instituciones, generar un cambio cultural y mejorar en los rankings. Este último elemento es una muestra de que los valores de competitividad y administrativos ya están presentes en muchos de los actores entrevistados.

4.1.2. Contrastación

La contrastación es, al igual que en la propuesta teórica, el observar la propuesta (que hasta el momento es sólo externa) y compararla con la identidad precedente (valores, intereses, autocomprensión) para discernir si hay compatibilidad e identificación. Esta red arrojó que el proceso de contrastación está sobre todo compuesto por la manera en que los docentes entienden la acreditación (si ella coincide o no con la IO de sus unidades), así como si la acreditación es mero instrumento para ayudarlos a lograr sus propios objetivos y fortalecer su coherencia con su propia filosofía organizacional; asimismo, se vincula fuertemente con la identificación y las resistencias docentes (ver anexo N° 10).

Así, los docentes, ⁸² en la mayoría de los casos, entienden el proceso de acreditación como un instrumento cuya elección y manera de implementación depende de quién

quieres ser como universidad. En ese mismo sentido, se asocia la acreditación con la calidad académica, la exigencia académica, la autoexigencia y la apertura al cambio (g=73, 23, 17, 30) (ver Anexo N° 11).

Y te da la oportunidad de evaluarte, de autoevaluarte, a ver si estás donde querías ir finalmente (ADM01_E2, comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

También se asocia la acreditación a la IO (g=61) pues se entiende que la propia constituye una universidad “de calidad”, por lo cual, la acreditación simplemente formalizará y permitirá una comunicación respaldada de la realidad que ya existe; además a ello, los ayudará a contribuir en la mejora continua, tener una “mirada más amplia”, así como a ser más competitivos a nivel internacional, pertenecer a más redes y más exclusivas, así como a apuntalar su internacionalización, investigación e impacto social, como se verá más adelante.

En ese mismo sentido, se observa que la acreditación es comprendida como un proceso sobre todo (más que como un resultado final), que es permanente (acreditaciones y reacreditaciones) y que sí contribuye a mejorar la calidad de la universidad (dadas ciertas condiciones para evitar que se convierta en un “proceso ficticio”).

Porque habría que ver de qué forma se profundiza realmente y hay conciencia, en toda la comunidad docente para empezar, en la mejora permanente de los procesos (DTC01_E1, comunicación personal, 1 de mayo de 2023).

He visto en otros espacios, desde el lado del licenciamiento, que, claro, a veces, existe todo el proceso, todo el documento, toda la normativa, y finalmente se queda ahí para que el acreditador lo vea y nunca se hace, nunca se desarrolla (ADM01_E2, comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Porque, claro, al final ya el cabo son números, son data, son información porque claro, a veces uno en el papel lo pinta bien. De hecho, hay visitas y todo, ¿no? Pero uno puede poner su mejor alfombra o encerar ese día la casa para la visita. Pero no necesariamente el día a día es eso. Entonces, siento que también darle un peso excesivo al ranking, por el ranking o la acreditación, por la acreditación, no es suficiente (JEF02_E10, comunicación personal, 26 de mayo de 2023).

Surgieron también algunas aparentes contradicciones entre quienes afirmaron que las acreditaciones sí afectan la coherencia, los valores y la IO de sus unidades. Esta inconsistencia es sólo aparente pues todos se refirieron a que las acreditaciones no distorsionan o cambian los valores o la IO de las universidades, sino que ayudan a que se vivan de forma más coherente (ver anexo N° 14).

La acreditación se basa siempre en tu propia mirada. O sea, es tu propio proceso reflexivo y cómo tú ves a la institución (ADM05_E17, ³³ comunicación personal, 2 de junio de 2023).

Esta comprensión de la acreditación como instrumento, que no afecta la propia identidad, sino que, más bien, ayuda a consolidarla y a operacionalizarla de forma coherente, trayendo además beneficios reputacionales, de competitividad y de mejora continua, es la piedra angular del proceso de contrastación. Ello coadyuva a la identificación docente y se suman dos elementos claves adicionales: el sentimiento de orgullo y pertenencia, así como la exigencia: para los docentes, el que las acreditaciones sean exigentes genera un efecto de identificación que contribuye a su aceptación e incorporación. Más adelante se revisará también el sentido misional que este tipo de iniciativas implican, como parte de la legitimación. El otro elemento es el del perfil disciplinar: aunque los actores no son administrados necesariamente de pregrado, sí ejercen esa disciplina y aquí el elemento de identidad disciplinar del docente de administración aparece como un elemento que contribuye a la identificación de los docentes con la propuesta de acreditación (ver anexo N°13)

Hay dos elementos que son paradójicos y surgen como bisagra entre la identificación y resistencia a la acreditación: la estandarización (y la discusión respecto a los criterios e indicadores y ratios que presentan las acreditaciones) y, nuevamente, la exigencia académica. A lo largo de todas las entrevistas, el criterio más claro de resistencia a la acreditación ha sido precisamente la discusión en torno, no a si la acreditación es beneficiosa o no, hay mucho consenso respecto a que sí lo es; el punto de discusión es si todos los criterios y estándares que ellas traen son necesariamente los idóneos para cada unidad en particular o no, así como los efectos que ello puede implicar a nivel de la gestión estratégica. Luego se verá también cómo esta discusión se materializa específicamente en torno al perfil docente, la investigación con impacto, la internacionalización, y los recursos económicos asociados. El otro aspecto paradójico es el de la exigencia en cuanto a excesiva burocracia y consumo de tiempo en tareas operativas, especialmente vinculadas

a generación de documentos y reportes; aunque se reconoce el valor de ordenar y poseer una eficiente gestión de la información, el tiempo y la carga que ello implica es un factor de rechazo. Un aspecto que es claro y exclusivo de la resistencia docente es la “sobre-estandarización”, que pasa por una comprensión de la acreditación como forzando criterios rígidos y de realidad ajenas a la propia, que termina anquilosando o alienando la dinámica organizacional de la propia unidad (ver anexo N°12).

No sé por qué será esa resistencia así, porque sienten que están evaluando su trabajo o porque no lo quieren hacer porque saben que va a implicar un cambio (ADM01_E2, comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Le van a generar muchísimo más trabajo del que están haciendo día a día, y puede esto generar una idea de para que tengo que escribir tanto, decir tanto, finalmente pierdo tiempo en esto en vez de dedicarlo a mejorar realmente un proceso en específico (ADM06_E24, comunicación personal, 9 de junio de 2023).

La principal queja ha sido “¿Por qué nos están pidiendo esto?, ¿por qué tenemos que demostrar esto? Si nosotros no funcionamos así, no somos un pregrado, no somos una universidad, somos una escuela específica de negocio, esto no tiene sentido (ADM01_E2, comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

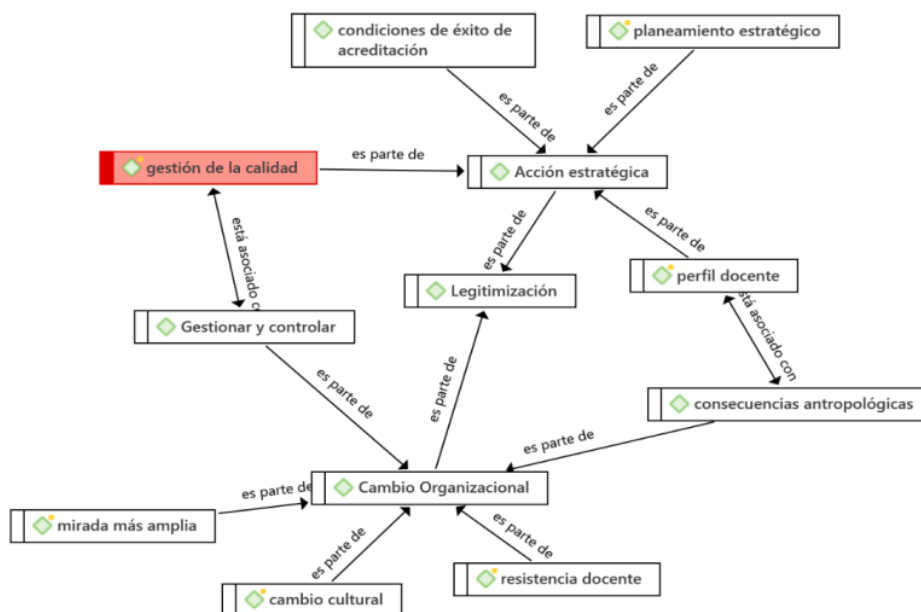
4.2. Legitimación organizacional

El segundo objetivo específico del estudio consistió en describir la legitimación organizacional del proceso de acreditación en sus universidades. La legitimación es una etapa del proceso de formación de IO que podría denominarse “interna”: ya que las propuestas de cambio identitario no sólo provienen de fuentes ajenas a la organización, sino que la misma organización empieza a transformarse. ²⁵ En el caso de los procesos de acreditación, a diferencia de otros tipos de formación de IO, la propuesta proviene desde la alta dirección y las autoridades académicas, por lo que el proceso de legitimación es top-to-bottom y las acciones serán coherentes con este tipo de sentido. En otros casos y otros tipos de transformación, más bien la legitimación tendrá acciones asociadas a la aceptación de los cambios por parte de los líderes organizacionales.

Así, y a partir del análisis de la información y la codificación axial se construyeron dos subcategorías que conforman la legitimación: la acción estratégica y el cambio organizacional, según ¹³⁶ se puede observar en la figura 8.

Figura 8

Red semántica de "Legitimación"



Nota. Elaboración propia en base a resultados de Atlas.ti.

4.2.1. Acción estratégica

La acción estratégica son las reflexiones y decisiones iniciales que toma la alta dirección y las autoridades académicas de cada unidad en proceso de acreditación, para hacerse elegible para el proceso, luego, para ser acreditada y posteriormente, para levantar las observaciones y cumplir con las mejoras que las acreditaciones proponen. A partir de la red semántica (ver anexo N° 15) se han identificado algunas relaciones importantes asociadas a este fenómeno: planeamiento estratégico, condiciones de éxito para la acreditación, gestión de la calidad y perfil docente.

En lo que respecta al planeamiento estratégico, este se encuentra relacionado a la investigación (con el mayor nivel de coocurrencia), la internacionalización, el propósito, el sentido de comunidad, el sentido misional y los factores económicos (ver anexo N° 16). En ese sentido, se descubre que una acreditación (aunque pueda ser vista como algo instrumental) responde directamente al corazón de la universidad y de sus unidades y no tiene implicancias marginales sino más bien absolutamente estratégicas para la vida y gestión. Ese involucramiento de la alta dirección, así como los recursos que movilizará genera un cambio importante en las fuerzas internas de la organización, consolidando de ese modo la legitimidad del proceso con el peso específico de la alta dirección.

Las acreditaciones que teníamos que ser a su vez sumamente cuidadosos en que eso no implique una desorientación estratégica de los objetivos... Porque al final una acreditación implica cumplir con una serie de estándares... Entonces, la organización tiene que tener una claridad bien de dónde está y cómo ellos se ajustan a otras normas. Y no al revés (DTC04_E5, comunicación personal, 20 de mayo de 2023).

A esto se suma que la exigencia de la acreditación y la necesidad de sinergias y colaboración para su realización, así como la motivación por alcanzar mayor visibilidad, prestigio y competitividad internacional, así como para confirmar que efectivamente, organismos externos de académicos validan que sí "somos de calidad" y que sí se está respondiendo de forma idónea al propio propósito, genera una dinámica de comunidad y de "sentido misional" muy motivacional, en el que la acreditación, como parte específica o incluso como columna vertebral de la estrategia (al menos al brindar las orientaciones estratégicas fundamentales o que más recursos implicarán) se vuelve fundamental en la inspiración y el quehacer de los docentes comprometidos.

Me pareció como épico, yo decía, ¡caramba!, como que fuéramos, prácticamente, que íbamos a ser los únicos, porque dije... cuando me enteré de que era internacional y los pocos que había a nivel internacional en el Perú, parecía algo... que sea una epopeya (DTC03_E4, comunicación personal, 16 de mayo de 2023).

Es una mística que nos orienta a la acción (DTC09_E18, ⁵comunicación personal, 5 de junio de 2023).

Otro de los elementos claves al momento de analizar la acción estratégica, es el de la "gestión de calidad" (ver anexo N° 18), código que implica una serie de principios y prácticas orientadas a la estandarización, reducción del error, mejora continua, cumplimiento de ratios y seguimiento, por definición, de valores managerializados. En este apartado apareció un elemento muy llamativo: los docentes asocian la incorporación de un "modelo educativo" (especialmente bajo el enfoque de competencias) al proceso de acreditación. Más allá de que efectivamente responda a ello o no, es interesante notar que la comprensión de este modelo está muy cercano al paradigma de "gestionar y controlar", así como todas las otras implicancias a nivel de gestión curricular, medición de resultados de aprendizaje, uso de rúbricas estandarizadas y recurso a procesos de aseguramiento del aprendizaje. No se identificó ninguna voz contraria a estas prácticas; por el contrario, se

identificó que se proponían como una forma de hacer más efectivo y optimizar el trabajo del docente, al estandarizar e incluso automatizar la corrección de trabajos y evaluaciones.

Cuando se observan ²²⁵ las condiciones que favorecen el éxito de la acreditación (ver anexo N° 18), además del liderazgo de las autoridades académicas, el soporte administrativo y el compromiso docente y todos los elementos asociados al planeamiento estratégico, figuran dos elementos que destacan: uno es ²³² la idea de la necesidad de innovación en la propia universidad (elemento muy vinculado a la apertura al cambio, aunque este último tiene más un carácter cultural, mientras que el primero es más estructural y estratégico) y, por otro lado, el isomorfismo, entendido como que si los demás lo hacen, es necesario también hacerlo... así, la acreditación se convertiría casi ¹⁴⁵ en un factor higiénico para la competitividad de las universidades que se autoperciben como de calidad.

Porque la Universidad en sí tiene un enfoque muy vinculado en la calidad.

Entonces, se asume a la calidad como algo que es intrínseco a la institución (ADM03_E11, comunicación personal, 26 de mayo de 2023)

Las pautas o los estándares que se comparten a nivel de acreditadoras nos han ayudado a mejorar. Pero finalmente, es la convicción de cada institución (DTC09_E18, comunicación personal, 5 de junio de 2023).

Finalmente, dos grandes ejes se vinculan con el planeamiento estratégico como elemento legitimador de la acreditación: la investigación y la internacionalización, cuyas consecuencias se hacen patentes al tratar los cambios en el perfil docente (ver anexo N° 20). Este elemento aparece también en el planeamiento estratégico y, quizás uno de los aspectos que resaltan aquí, es la transformación de este a partir de decisiones de la alta dirección motivadas por los ratios o los estándares importados por los procesos de acreditación: los profesores pasan de ser sólo docentes a ser ahora docentes, investigadores, con redes internacionales y con relevancia en la sociedad, afectando de forma significativo el curso de la línea de carrera de los profesores, e incluso dando una mayor preponderancia, prestigio y recurso a la investigación que a la docencia. Las consecuencias antropológicas que este desplazamiento del perfil ha generado se muestra en tres líneas según los diversos relatos de primera o tercera persona: 1) adaptación y (re)descubrimiento de la pasión por investigar y por la carrera profesoral; 2) adaptación y estrés por las exigencias; 3) abandono de la vida profesoral.

4.2.2. Cambio organizacional

Entre los elementos que propuso el modelo teórico se encuentran ¹⁶³ los cambios en la cultura organizacional ante el proceso de reconfiguración de IO. Para el proceso de formación de IO en las universidades ante las acreditaciones, los actores respondieron que la acreditación no generó un cambio a nivel de cultura organizacional, o que este fue marginal. Sin embargo, al analizar sus respuestas, sí reportaron numerosos cambios en la organización: a nivel de consecuencias antropológicas y de cambio cultural, mayor orientación a resultados y a un enfoque de gestión y control, así como una aproximación desde una “mirada más amplia” para formalizar los procesos principales de sus áreas (ver anexo N° 20).

En cuanto a las consecuencias antropológicas (ver anexo N° 21) quedó claramente mostrado que el principal impacto se ha dado a nivel de la reconfiguración del perfil docente a partir de un nuevo equilibrio entre los roles, en el que la investigación y la internacionalización adquiere preponderancia, generando tensiones organizacionales y estrés a nivel personal.

Yo me siento orgullosa de trabajar en la [...], pero también me siento agotada (DTC01_E1, comunicación personal, 1 de mayo de 2023).

Son muchas cosas. Y, al final, tú dices “ya, ¿qué tengo que priorizar?”, “pero yo también tengo que publicar” Porque parte de mi carrera exige... Y eso es otra cosa, te exige que, para el siguiente nivel, tú publiques. ¿Y si no quiero publicar?, ¿si no puedo publicar? (DTC01_E1, comunicación personal, 1 de mayo de 2023).

Pero yo estaba en la docencia porque me gusta disfrutar del ambiente de clase, me gusta disfrutar del aula, prepararme... Y no tanto porque me gustara investigar y publicar (DTC07_E12, comunicación personal, 30 de mayo de 2023).

Asimismo, el cambio cultural (ver anexo N° 23) se da hacia un mayor enfoque en resultados, la eficiencia y la optimización de procesos y el uso de tecnología, así como una calidad de docencia entendida desde el aseguramiento del aprendizaje, la adecuada gestión curricular y una cultura organizacional menos compartimentalizada y con mayor colaboración y sinergias entre áreas (ver anexo N° 25).

Cuando aparece una acreditación, esas prácticas se documentan, se normalizan, lo que permite que esas prácticas luego entren en procesos y tengan la oportunidad de ser mejorados. Creo que el gran cambio, o en todo

caso las transformaciones vienen a nivel de normalización de procesos, de estandarización (DTC05_E8, comunicación personal, 24 de mayo de 2023).

De particular interés es el apartado asociado a esta “mirada más amplia” (ver anexo N° 22) que la acreditación aporta a las universidades. En ella figuran, la internacionalización, la investigación y el impacto social y la sostenibilidad, así como el deseo de una investigación en redes internacionales y que posea real impacto social en la realidad propia de la universidad. Asimismo, se refuerza la importancia de la vinculación con el entorno y los diferentes stakeholders y la ya mencionada innovación, que se da no en saltos, sino en continuidad con lo anterior, rasgo importante como elemento legitimador de los cambios propuestos. Como se observa, estos diferentes elementos constituyen valores para la academia, por lo cual lejos de colisionar con la IO precedente, responde a ella.

Lo que menos necesitamos puede ser doctores que se dedican a investigar sobre el dolor de la hormiga en Marte y cuál es la sinapsis de la hormiga en Marte” (JEF027_E27, comunicación personal, 13 de junio de 2023).

En cierta medida te involucra a tener una mirada mucha más amplia, yo creo que es importante, digamos en el efecto, la consecuencia que puede tener una acreditación no es el único, pero te ayuda a abrir el abanico de desafíos de oportunidades, y ver qué puedes mejorar (DTC13_E23, comunicación personal, 8 de junio de 2023).

Las acreditadoras tienen un *big picture* mucho más amplio que nosotros. Y precisamente ese es el valor agregado de escucharlas y que ellos al final deciden cuáles son los temas que van a plantear para las reacreditaciones. Porque están buscando precisamente que sigamos evolucionando y que sigamos compitiendo con otras escuelas a nivel mundial. Entonces, siempre van a tocarnos en el punto de dolor de todas maneras (ADM08_E31, comunicación personal, 30 de junio de 2023).

Estos cambios también generaron ciertas resistencias docentes (ver anexo N° 24) en que se rechazan desde una perspectiva crítica tanto el extremo del academicismo (recordemos que las acreditaciones y sus criterios son definidas por la misma comunidad académica) como el del managerialismo radical

Ya no es el academicismo aristocrático del profesor en su torre de marfil escribiendo para nadie. Ahora es más bien el académico tecnócrata que sabe

cómo juntar las piezas para publicar cada vez más rápido (JEF01_E6, comunicación personal, 22 de mayo de 2023).

Así, en la medida en que los profesores encuentren en las acreditaciones vehículos útiles para generar procesos de mejora real en sus organizaciones, para ser más competitivos a nivel internacional, para optimizar su investigación hacia el impacto social, para prestigiar a sus universidades y a sí mismos, sin alterar en ellos su propio ethos, estas serán fácilmente legitimadas con las fuerzas organizacionales de la alta dirección y sus recursos. Quizás los dos aspectos críticos a tener en cuenta son tanto la transformación del perfil docente, como la velocidad del cambio de la sociedad y la necesidad de que los criterios y estándares de las acreditaciones mantengan el paso al mismo ritmo para no perder relevancia.

4.3. Construcción de identidad organizacional

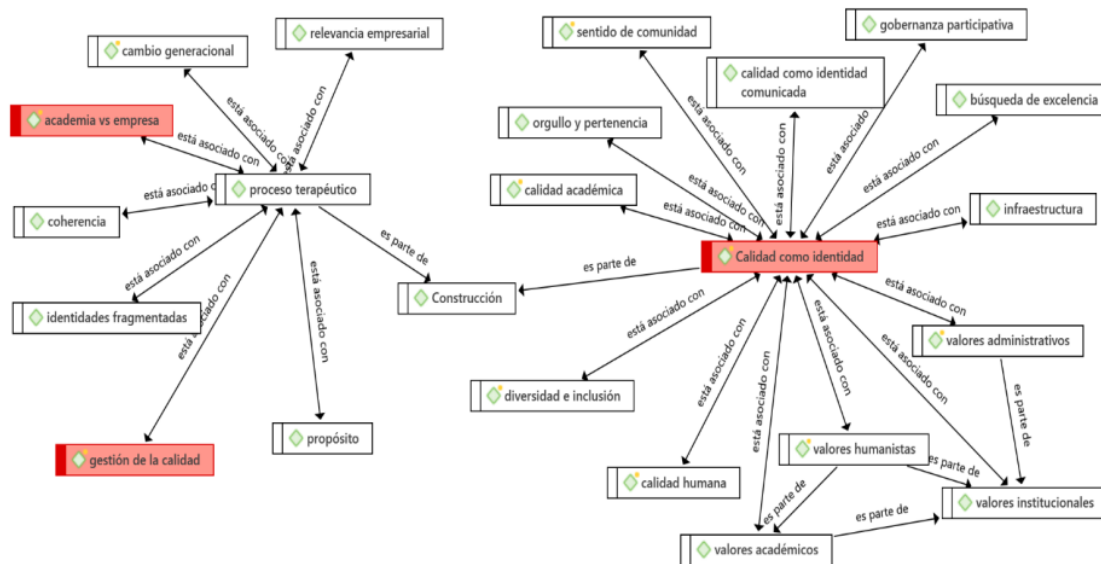
La última etapa del proceso de formación de IO en los profesores universitarios ante un proceso de acreditación de calidad es la construcción, y ello corresponde al tercer objetivo específico del estudio: analizar los procesos de construcción de identidad organizacional que experimentaron los docentes universitarios ante las acreditaciones en sus universidades.

La construcción consiste en propiamente la reinterpretación y reconfiguración de la propia identidad organizacional de los docentes, en que lo central, distintivo y perdurable (Albert y Whetten; 1985) de su organización ha variado, o en contenido (materialidad) o en identificación (intensidad). Así, surgieron dos nodos que vinculaban los diferentes elementos en que la acreditación estaría impactando a la IO de los profesores.

El primer aspecto relevante es la “calidad como identidad” (ver anexo N° 26) este elemento es tanto un precursor y requisito fundamental para el inicio del proceso de identificación, pero también es un resultado del mismo: los docentes que se entienden parte de una universidad de calidad estarán dispuestos a las exigencias, al estrés, a la reasignación de recursos, a renunciar a cierto nivel de agencia en las decisiones estratégicas y a incorporar más valores managerialistas (administrativos) en sus culturas pues entienden que todo ello es expresión de la calidad, así como de búsqueda de excelencia.

Figura 9

Red semántica de “Construcción”



23

Nota. Elaboración propia en base a resultados de Atlas.ti

Este concepto de calidad al ser tan elusivo requiere una forma de concreción, de un símbolo, de una expresión plástica que lo materialice y lo haga asible; quizás ello es una de las principales fuentes de poder y de atractivo tanto de las acreditaciones y de los rankings: hacen concreta la calidad, pero además la hacen visible, comunicable y exclusiva.

24

Su ADN, la cultura, la cultura del desafío, la cultura reto, la cultura de la búsqueda de la excelencia, la cultura de ser cada vez su escuela más internacional, la cultura de ofrecer a sus estudiantes, el estado del arte, en la gestión, en el management y en la educación ejecutiva. Ese ADN fundamental, que ahora, como hablábamos de esta innovación, se ha enriquecido con un propósito extraordinario ¿no? (DTC04_E5, comunicación personal, 20 de mayo de 2023).

A esto se suma de forma extendida el que los actores entrevistados respondieron que algo que también se formó fue la convivencia entre los valores administrativos, los humanistas, los académicos y los institucionales. Ello presenta un escenario de una reconfiguración poderosa de la idea de universidad, en que se hace necesario un ensamble aún más complejo que enriquece las dinámicas organizacionales con factores disciplinares y generacionales, así como axiológicos. En ese sentido, también entra un

aspecto interesante en la propuesta: el atributo calidad de sus universidades se extrapola a sus miembros, configurándose la “calidad humana” como elemento distintivo en sus IO.

Una particularidad que se aprecia aquí es el de la “identidad comunicada”. Esta consiste no en la real IO de los miembros, sino una suerte “imagen” de quiénes somos, pero que está mediada por un efecto performativo (Goffman, 1959). Ello solo sería materia de toda una investigación, pero destaca aquí que la calidad no sólo se aprecia como un atributo propio, sino que genera orgullo y fortalece la pertenencia e identificación (generando una suerte de círculo que se retroalimenta a sí mismo).

Entonces, es una experiencia muy bonita, muy enriquecedora, a veces sí es estresante, pero siempre hay algo nuevo que aprender, o sea, yo estoy muy agradecido y me encanta hacer este trabajo. Porque ya sea una cuestión de ego, de que uno dice, pues, “mira, mira lo que he podido hacer” O sea, lo que yo hago, lo está viendo pues todo el mundo, entonces también eso, eso ayuda un poco, ¿no? (ADM02_E7, comunicación personal, 24 de mayo de 2023).

Respecto al otro nodo asociado a “construcción” encontramos el “proceso terapéutico” (ver anexo N° 27). Este código in Vivo es muy interesante y gráfico para aproximarnos al fenómeno. Hay unas preocupaciones y necesidades a las que la acreditación responde de manera muy efectiva: ¿cómo ser coherentes con nuestro propósito? ¿cómo ser efectivos y competitivos manteniendo fidelidad a los valores académicos? ¿ello implica una identidad fragmentada o es consistente con la naturaleza y la idea de universidad? ¿cómo gestionar la calidad? ¿existe una oposición entre **el mundo de la empresa y la universidad** o más bien es un diálogo? Si es esto último, ¿cómo ser actores relevantes en el mundo empresarial? ¿cómo contribuir a preservar la esencia de la facultad o de la escuela frente a los cambios generacionales?

Así, parte de la efectividad de la acreditación para informar la IO de los docentes consiste en su capacidad de atender necesidades e inquietudes latentes. El mismo proceso de acreditación tiene mucho de autoevaluación y comunicación, para luego recibir retroalimentación de la evaluación externa. Quizás uno de los elementos centrales de todo proceso terapéutico es mirarse a sí mismo y exteriorizar ello ante un tercero que proporciona pautas objetivas, “estándares” de lo que es la salud mental y el equilibrio, e invita al paciente a irse transformando en ese sujeto equilibrado, mediante la exposición voluntaria y progresiva a desafíos que pueden parecer atemorizantes pero que son

también aprendizajes curativos. En ese sentido, la dimensión “voluntaria” de la acreditación, así como su naturaleza adaptativa (y no prescriptiva) y acorde a la identidad que uno busca construir, son elementos en los que se basa su potencial terapéutico, y de configuración de una nueva IO, más consciente y coherente.

Por otro lado, los criterios de las acreditaciones, así como sus principios administrativos ofrecen herramientas no sólo para demostrar la calidad, sino para mejorarla favoreciendo la gestión y el aseguramiento de los resultados de aprendizaje. Esas evidencias, sumada a la investigación de impacto y la preocupación por el entorno también permite mejorar la relevancia de la universidad frente al mundo empresarial; ello, es algo muy particular quizás de las carreras de administración estudiadas, sin embargo, engancha de forma más amplia con otras carreras al comprender que lo que se busca es asegurar el cumplimiento de la promesa de valor, posiblemente, la principal responsabilidad moral de toda universidad y de todo profesor. En el caso de este estudio, dicha promesa descansa en torno a la empleabilidad, la adquisición de competencias relevantes para transformar la sociedad a partir de organizaciones eficientes y de alto impacto positivo.

Finalmente, la preocupación por el futuro ante los cambios generacionales también se ve atendida por la acreditación al establecer protocolos de gestión de la información que permiten la preservación de prácticas y saberes que aseguren no sólo un quehacer efectivo, sino que este sea en continuidad con el espíritu de la identidad en la historia.

4.4. Contenido identitario de docentes tras los procesos de acreditación

Los actores entrevistados para este estudio fueron docentes a tiempo completo de facultades de administración o escuelas de negocio ¹²⁸ de las principales universidades privadas sin fines de lucro en Lima, así como autoridades académicas que lideraron los procesos de acreditación (también docentes a tiempo completo) y personal administrativo de las áreas de calidad académica de las mismas unidades. Como se ha detallado ¹⁵⁰ anteriormente, el estudio no es sobre la IO de las unidades académicas, sino la IO a nivel individual de los docentes de diversas unidades de varias universidades; por ello, para esta sección se tomarán en cuenta los elementos comunes que destacan de los testimonios brindados. A manera de ejemplo, un grupo de docentes manifestó que parte importante de su IO es pertenecer a una universidad con una gobernanza participativa, sin embargo, ello es particular de una universidad y no se considerará para efectos del perfilamiento del contenido identitario común de los docentes.

A partir de un análisis de coocurrencias entre las IO de los docentes de las diversas unidades que compusieron la muestra (ver anexo N° 28), se identificaron algunos

elementos que coocurrían en los cuatro, con mayor o menor intensidad. Por ejemplo, el más importante fue el de valores institucionales, seguido de valores humanistas que implican elementos como la formación integral, la preocupación por la persona, el cumplimiento de la promesa de valor, la coherencia, y la “ética”, haciendo referencia al comportamiento ético y a la responsabilidad.

Por supuesto, porque en verdad las acreditaciones, te evalúan la consistencia tanto externa como interna. Entonces, justamente tu pregunta es la consistencia interna. Somos consistentes con nuestra misión, con nuestra visión, con nuestros valores, con nuestras propias, normativas (ADM07_E25, ⁵ comunicación personal, 9 de junio de 2023).

Otro de los ¹⁸⁴ elementos comunes fue el de la búsqueda de sostenibilidad e impacto social positivo y el de la ²³³ relevancia empresarial de sus propuestas formativas y sus universidades, así como ²³³ el prestigio y liderazgo en el mercado. La investigación también apareció como otro de los rasgos comunes, junto con la exigencia académica y el reconocimiento ¹⁸⁴ de la exigencia de las acreditaciones. Ello vino a su vez acompañado de la identificación ¹⁸⁴ de la importancia de los factores económicos asociados a la acreditación; esto es interesante y refleja la naturaleza estratégica y de movilización real de recursos que genera la acreditación, así como el reconocimiento de la capacidad económica de las diversas universidades como elemento identitario que les permite acceder a la posibilidad de acreditarse con organismos de prestigio internacional. Ello condice con el elemento de diferenciación, también presente en el análisis, lo cual es por definición parte de la IO, sólo que en este caso todas se refieren a la diferenciación por liderazgo.

Dentro de la organización haya una conceptualización de los impactos hacia la comunidad, hacia el medio ambiente, y la organización se adapte para que eso ocurra al punto de que se crean unidades estratégicas de sostenibilidad" (DTC04_E5, comunicación personal, 20 de mayo de 2023).

Aquí cabe mencionar un caso particular en el que uno de los actores compartió su temor sobre la potencial comoditización de su escuela, reemplazando esa orientación de liderazgo y prestigio por una posición de costos bajos y masificación. También sería un aspecto interesante para profundizar en posteriores estudios sobre las identidades amenazadas.

Otros aspectos valorados de forma general como contenido identitario fueron la calidad en la docencia, bajo modelos educativos y con formación por competencias, en que

se busca asegurar el aprendizaje y cumplir la promesa de valor. Asimismo, el ya mencionado "calidad como identidad" aparece como elemento común a todos, lo cual es signo muy sólido de la importancia de este conjunto de contenidos respecto al proceso de formación y al contenido de IO. Finalmente, todos también coincidieron en que la acreditación forma parte de la IO, como se ha explicado anteriormente, en cuanto a que descansa en la identidad precedente, y busca fortalecer y enriquecerla aportando elementos adicionales.

Algunos elementos de contenido que aparecen no en todos los casos, pero sí en la mayoría y que aportan un alto nivel de coocurrencia son ⁸ la búsqueda de excelencia, la mejora continua, la importancia de la diversidad y de tener culturas inclusivas, el sentido de comunidad, el rol de la internacionalización, la responsabilidad social y la vinculación con el entorno y los stakeholders.

Una mención especial requiere la "identidad en la historia" que también aparece en casi todos los casos con un interesante nivel de coocurrencia. Evidentemente este aspecto hace referencia a la dimensión conservadora de la IO, es decir, a que se deben conservar las tradiciones del ethos y del espíritu fundacional de la escuela, componentes que son desafiados constantemente por fuerzas externas (más allá de la acreditación) por lo que en ese trabajo identitario de permanente actualización y de reconstrucción se va fortaleciendo.

[nombre de la universidad] se ha quedado un poco en lo antiguo, en lo que fue, ¿no? (ADM01_E2, comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Mantener ese ADN resulta fundamental, que es fundacional [...] Yo diría que los valores originales se mantienen y lo que se ha hecho es profundizar o generar un matiz diferente en el enunciado o en la forma en que hacemos que la organización manifieste estos valores (DTC04_E5, comunicación personal, 20 de mayo de 2023).

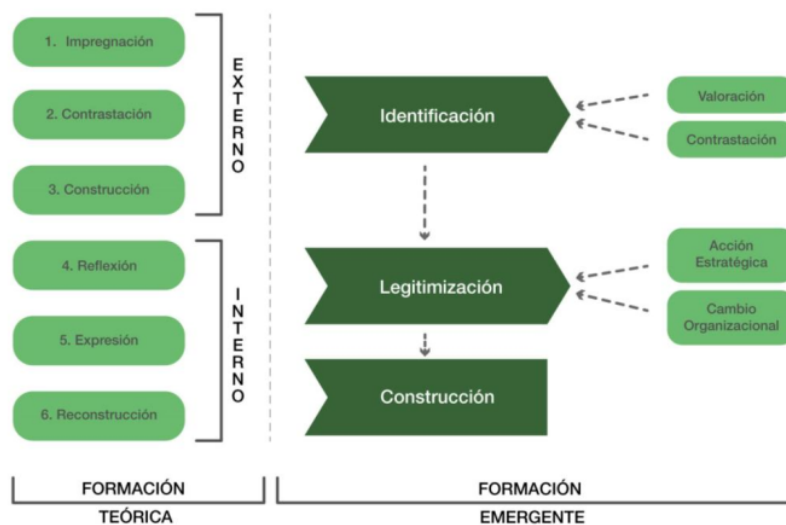
4.5. Formación de identidad organizacional de docentes en procesos de acreditación

Tras la revisión de las diversas dimensiones del proceso de formación de IO de los docentes podemos finalmente, comprenderlo más a fondo, así como aportar una contribución empírica para el enriquecimiento de la teoría de identidad organizacional. En ese sentido, algunas particularidades emergen en torno a la formación de IO en docentes universitarios, de facultades o carreras de administración, antes procesos de acreditación de la calidad.

Este modelo emergente guarda una importante correspondencia con el modelo teórico de origen, pero lo precisa y ajusta en ciertos aspectos que arrojan luz sobre la realidad del proceso específico estudiado, según se puede observar:

Figura 10

Comparativo entre modelo teórico y modelo emergente



Nota. Elaboración propia en base a Albert y Whetten (1985); Ashford y Mael (1989); Lejeune, Schultz y Vas (2015); Gioia y Thomas (1996); Hatch y Schultz (2022) y resultados del estudio.

Podemos observar que las fases externas del modelo teórico (impregnación, contrastación y construcción) se asemejan de forma significativa a la identificación del modelo emergente. Una importante diferencia salta a la vista: no aparece el proceso de construcción inicial. Este elemento, dadas las características de los procesos de acreditación, impulsadas por la alta dirección de las universidades se da efectivamente en los líderes de las unidades quienes debieron escoger la acreditación; sin embargo, para los docentes esa etapa está subsumida por la acción: la acreditación es presentada, y sus beneficios comunicados, se busca constituir un proceso participativo de alto involucramiento y de reconocimiento a los docentes comprometidos; esta es positivamente valorada y al contrastarla con la identidad precedente es aceptada y se genera identificación; sin embargo, no hay una construcción de identidad pues en paralelo la acción estratégica y las fuerzas organizacionales (sobre todo la estrategia impulsada por la alta dirección, la reasignación de recursos y los cambios en las políticas y los incentivos para el nuevo perfil docente) ya están en marcha... así, la identificación y la legitimación son procesos sucesivos pero que en la práctica se dan casi simultáneamente,

acompañados de poderosas fuerzas institucionales y organizacionales, lo cual no permite el proceso inicial de formación, sino que casi de forma vertiginosa moviliza al docente a una construcción de identidad cuando el cambio ya está dado también a nivel interno.

¿Por qué es importante esta diferencia? El proceso inicial de construcción sirve como una suerte de "filtro" identitario, es decir, es la oportunidad en que la identidad precedente tiene una voz antes de que la organización gire y cambie, siendo, en efecto, un vínculo que además modera, y permite que la propuesta externa se ajuste a la realidad de la organización. No se pretende afirmar aquí que la adopción de la acreditación sea un proceso irreflexivo, sino que más bien estas decisiones se toman muy alto en la jerarquía organizacional (que a su vez experimenta las presiones institucionales isomórficas managerialistas) que necesita ser más competitiva, prestigiosa y rentable su institución. Desde ahí, en un proceso top-to-bottom de mucha fuerza, se proponen los cambios en la organización casi sin encontrar ningún tipo de resistencia activa, si no, más bien, generando cambios en las identidades organizacionales personales (adopción del nuevo perfil docente con pasión o con estrés) o delimitando la nueva IO y efectivamente expulsando a los actores que no se adaptan.

La investigación es importante, también creo que, en los últimos años, ha hecho que los profesores nos estresemos mucho (DTC01_E1, comunicación personal, 1 de mayo de 2023).

Bueno, si yo he sentido presiones, estrés, presumo que la mayoría ha sentido lo mismo y la presión y el estrés vienen por temas de temor, de inseguridad, de incertidumbre en el futuro, ¿me van a promover?, ¿no me van a promover?, ¿qué va a pasar conmigo, ya no soy valiosa, soy más valiosa?" (JEF06_E26, comunicación personal, 12 de junio de 2023).

Obviamente, creo que mi pasión personal por la investigación nació primero por una exigencia. Pero cuando la conocí, se convirtió en una pasión. Pero si no hubiera tenido la exigencia, no lo hubiera conocido porque no es un proceso fácil (JEF04_E16, comunicación personal, 2 de junio de 2023).

Los que no siguieron mis pasos ya no están con nosotros o muy próximamente no van a estar con nosotros porque los criterios de confirmación de su condición de ordinarios [docentes a tiempo completo y de derecho pleno] y su renovación de contratos de profesores de tiempo completo, las vallas para esos procesos cada vez van subiendo, alineándose

cada vez más con las exigencias de las acreditadoras (JEF07_E27,
33 comunicación personal, 13 de junio de 2023).

De este modo, la construcción de identidad se da sólo tras los cambios organizacionales. En otro tipo de proceso de formación, ello generaría una IO incipiente, inmadura o acarrearía numerosas resistencias, pero en el caso de las acreditaciones, por los diversos motivos expuestos anteriormente y relacionados al poder del cambio que ella posee (por ejemplo, identificación por parte de los docentes con la acreditación al entenderla como un signo de calidad que efectivamente refleja su institución, comprensión de la acreditación como inocua respecto a los valores y la propia identidad y como mero instrumento de mejora, carácter estratégico de la acreditación en el compromiso del liderazgo académico y la movilización de recursos, efectividad del cambio organizacional y consideración positiva de los beneficios que trae la acreditación para la competitividad internacional, la integración en potentes redes de colaboración, la mejora de la investigación hacia el impacto social, la internacionalización, la mayor vinculación con el entorno y la formación de una cultura organizacional más innovativa y colaborativa) se concreta un proceso de formación bastante sólido, homogéneo e incluso, en cierta medida, homogeneizante.

Evidentemente todo lo referido son las expectativas que giran en torno a la narrativa de la acreditación; si ello en efecto es así o no, sería materia de otro estudio, con otro enfoque epistemológico y método.

Yo tengo la esperanza de que lo que estamos haciendo realmente, ayude a que la escuela llegue a los objetivos que se está planteando en términos de es en el área de sostenibilidad (ADM01_E2, comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Hay una creencia que la acreditación mejora, genera valor (DTC12_E21,
33 comunicación personal, 7 de junio de 2023).

Lo que sí es necesario responder es la pregunta de cuál fue primero: la calidad o la acreditación. Es decir, al tener una escuela de calidad se busca la acreditación para simbolizarla o, más bien, se busca acceder a una acreditación para mejorar la calidad. La respuesta a esta falsa antinomia es la síntesis: sólo una escuela que ya tiene calidad en su identidad, en su ADN, procura una acreditación para forzarse a mejorar aún más, y también para mostrar al mercado lo buena que es y así volverse más competitiva, generar

mayores recursos y posicionarse mejor, tanto por motivos económicos como de orgullo, prestigio y moral.

Figura 11
Sistematización de hallazgos

		FORMACIÓN IO				
Dimensión	Sub-dimensión	Identificación		Legitimación		
		Valoración	Contrastación	Acción estratégica	Cambio organizacional	
	Preguntas	¿Por qué, para qué y cómo acreditarse?	¿Qué es la acreditación? ¿Es compatible con nosotros? ¿La aceptamos? / ¿Qué aceptamos?	¿Qué decisiones estratégicas se toman para lograr acreditarse?	¿Qué cambia en la organización ante el proceso de acreditación?	¿Qué nuevos elementos identitarios tiene nuestra facultad/escuela?
	Nodos	Motivos para acreditarse: mejora, prestigio, diferenciación, competitividad, acceso a redes.	Atributos de la acreditación: es un instrumento que ayuda a la coherencia, se ajusta a la identidad de la organización, no afecta los valores de la universidad, ayuda a mejorar la calidad bajo ciertas condiciones.	Generar condiciones: isomorfismo, compromiso de alta dirección, soporte administrativo, compromiso docente, involucramiento en el proceso, sentido misional.	Orientación estratégica: "mirada más amplia", innovación en continuidad.	Contenido: orgullo y pertenencia, calidad y calidad humana, búsqueda de excelencia, valores humanistas y administrativos, coherencia con el propósito, investigación, impacto y/o
		Cómo sensibilizar: proceso participativo,	Acreditación respecto a la unidad académica: calidad, exigencia y	Acciones: recursos a investigación,	Cultura organizacional:	

	involucramiento, compromiso docente, motivación, reconocimiento.	autoexigencia, apertura al cambio (factores conectores entre identidades y acreditación).	internacionalización, impacto social.	sinergias, enfoque en resultados, mayor competitividad.	responsabilidad social.
	Valor de acreditación: cumplimiento de promesa de valor, demostrar calidad, generar valor para la organización, rankings.	Acogida y resistencia: exigencia (como búsqueda de excelencia vs como demanda de tiempo), estandarización vs sobre-estandarización, valores: académicos vs administrativos (en facultades de administración conviven).	Resultados: modelo educativo, gestión curricular, cambios en el perfil docente, gestión de la calidad.	Consecuencias antropológicas: cambio de perfil docente (adecuación apasionada o con estrés).	Proceso terapéutico: resolución de preocupaciones (coherencia, relevancia, perdurabilidad ante cambio generacional).

Nota. Elaboración propia en base a resultados del estudio.

5. Conclusiones, discusión y recomendaciones

5.1 Logro de objetivos del estudio

Para el presente estudio, se propusieron cuatro objetivos específicos que permitieran resolver el objetivo general: comprender el proceso de formación de identidad organizacional de los docentes universitarios ante la influencia de los procesos de aseguramiento de la calidad, de modo particular, de las acreditaciones, los cuales se resolvieron en los capítulos precedentes.

Para el primer objetivo específico, se describió la identificación docente ante los procesos de acreditación y emergieron las dos subcategorías que componen esta fase: la valoración que es la observación de la propuesta externa, traída al trabajo identitario por las autoridades académicas en que se sopesa, si los motivos, la forma y los beneficios de la acreditación tienen mérito suficiente. Inmediatamente, se da el subproceso de contrastación en que se compara si el contenido de dicha acreditación concuerda con la propia identidad, valores, intereses y objetivos de los profesores.

Se descubrió en esta etapa que para ambas fases del proceso de identificación, las acreditaciones cuentan con características que la hacen deseable: no presenta mayores elementos de disonancia con la IO de los docentes, excepto la posibilidad de mayor demanda de trabajo o el riesgo de una sobre-estandarización que pudiera ser mecanizante; sin embargo, los elementos de la idoneidad percibida de la acreditación y la expectativa de su valor agregado para la unidad académica, así como la disposición docente a la exigencia sobrepasan toda objeción para permitir que el proceso avance a la legitimación.

El segundo objetivo estuvo centrado en precisamente describir este proceso de legitimación, que también se profundizó y enriqueció con dos subcategorías emergentes: la acción estratégica y el cambio en la organización. Como se mencionó, una distinción importante de este proceso es la ausencia de una fase intermedia de “construcción” de identidad, comprendida por la potencia del proceso, así como por el impulso desde arriba que se da en las unidades académicas. Así, en culturas con liderazgo más fuertes o universidades más jerárquicas esta fuerza se vería intensificada y el proceso se haría más rápido y con mayor efectividad.

De este modo, la acción estratégica estaría centrada en optimizar la investigación, la internacionalización y la gestión de la calidad educativa a través de procesos de aseguramiento de la calidad, asignado los recursos necesarios para ello y estableciendo

estos criterios y algunos estándares importados de las acreditaciones en el corazón de la estrategia

Esto acarrea una serie de ⁴⁸ cambios en la organización, tanto en los procesos y procedimientos, como en la orientación estratégica, la cultura y las personas. Así, se identificó que hay un marco de referencia “más amplio” para las decisiones, en las que se toman como referencia universidades de clase mundial y organismos internacionales, así como las visiones de largo plazo, saliendo de la mirada autorreferente o anclada en la historia exclusivamente; se consolidan culturas más colaborativas, más competitivas y orientadas a los resultados y se transforma el perfil del profesor hacia uno que debe integrar los roles de ⁶ la docencia, la investigación, la vinculación internacional y la relevancia social y empresarial (para las disciplinas administrativas).

Todo este proceso encuentra su culmen en la construcción de la IO, cuyo análisis es precisamente el tercer objetivo específico propuesto para el estudio. Así, se descubrió que muchos de los elementos de la IO precedente se fortalecen y encuentran su expresión material en la acreditación, razón por la cual el fenómeno de cambio se da de manera tan intensa, a pesar de las implicancias que tiene a nivel de libertad de decisión estratégica, de consecuencias antropológicas, y de priorización en ²⁰⁸ la asignación de recursos. Elementos como la búsqueda de excelencia, la calidad como identidad, la coherencia con el propósito y la promesa de valor, el orgullo, la pertenencia y el prestigio, así como la integración de valores académicos, humanistas y administrativos constituyen el resultado de la formación.

Finalmente, la analogía del “proceso terapéutico” resulta bastante útil para comprender el proceso de formación de IO ante la acreditación: un conjunto de inquietudes y preocupaciones en torno a la relevancia, la responsabilidad moral y cumplir el propósito y la oferta educativa y de continuidad en el tiempo a pesar de los cambios generacionales, son eficientemente atendidas por la acreditación, tras ¹⁴ un proceso de autoevaluación, evaluación externa, exposición a la mejora y propuestas de permanente vigilancia y ajuste.

5.2 Discusión

Ante la propuesta seminal de IO desarrollada por ³ Albert y Whetten (1985) sobre lo central, distintivo y perdurable de una organización, este estudio nos permite identificar que las acreditaciones de calidad, en efecto, constituyen procesos que afectan a la IO: estas se vinculan a lo que se ha denominado la “calidad como identidad” como lo central de las diversas universidades a la que los actores pertenecen, y es uno de los rasgos que además se engarza con su visión de la “identidad en la historia”: su tradición, ethos y principios fundacionales y razón de ser que debe permanecer en el tiempo.

Paradójicamente, todos consideran que ese “ser de calidad” y la composición de valores administrativos y humanistas, son elementos distintivos (entre otros de menor magnitud, como la forma de gobernanza, la infraestructura) por lo que los procesos de acreditación afectan (para variar o para consolidar) estos elementos constitutivos de la IO.

A la dimensión de lo distintivo, se halló también que uno de los drivers importantes para acreditarse justamente es la posibilidad de diferenciarse y dar señales en el mercado del nivel de la universidad. Ello es un aporte interesante que corrobora las propuestas de Elsbach y Kramer (1996) en torno a la IO como un eje que vincula tanto la mirada interna como lo que se comunica al mundo. Asimismo, fortalece la aproximación de Mujib (2017), de IO como vehículo para distinguirse de otras universidades y afectando su capacidad de atraer estudiantes y personal de calidad; en ese sentido, se convierte en un catalizador para la toma de decisiones de acciones estratégicas.

Por su parte, a la dimensión de la centralidad como eje de la IO, se le suma el carácter estratégico de las acreditaciones. Como se ha revisado en extenso, ese carácter estratégico está dado por la naturaleza misma de los procesos de acreditación que corresponden al núcleo de la universidad, apelan a su razón de ser (calidad como identidad y responsabilidad moral de cumplir con la coherencia, el propio propósito y la promesa de valor). Ello contribuye también a la propuesta de Schoemaker (2003) cuando afirma que la formación de IO se trata de un proceso de asignación de un significado mayor a la misión, los objetivos y la estrategia. Es, asimismo, este autor quien trata a la IO como un “proceso intangible”, que da origen al título de este estudio.

Por otro lado, como se ha revisado extensamente, también, la formación de IO durante la acreditación aborda precisamente el modo en que los profesores interpretan nuevas iniciativas estratégicas desde sus paradigmas y modelos mentales, reforzando de ese modo las propuestas teóricas de Ashforth y Mael (1989) y de Elsbach y Kramer (1996), entre otros. Así, uno de los hallazgos interesantes de este estudio fue que la primera fase de construcción de IO está ausente debido a la intensidad de las fuerzas del proceso de acreditación, su carácter vertical y los múltiples elementos legitimadores. Así, la interpretación no se da cuando se enfrenta la iniciativa, sino tras la concretización de ella y los respectivos cambios organizacionales que acarrea. Acá debe distinguirse también la diferencia entre los procesos de formación de IO entre los docentes, los docentes que han tenido o tienen responsabilidades de gestión en su unidad académica y aquellos que lideran la escuela o la facultad.

Otra particularidad que ha surgido de los resultados ha sido el de las identidades múltiples e híbrida (Pratt, 2016). Por un lado, se ha identificado que no existe una IO para la universidad, sino que esta es múltiple y se consolida más claramente a nivel de unidad académica, correspondiendo a las sugerencias de Weick (1976) de la universidad como “mecanismo flojamente ajustado”. En ese mismo sentido, además de las diferencias de IO intraorganizacional (y las tensiones y competencia entre unidades que ello genera) se dan las identidades híbridas, es decir, que un mismo sujeto (en este caso los profesores) llevan: su identidad personal, la identidad profesional, la identidad disciplinar y la organizacional, que como se ha dicho, ya por sí misma es múltiple, compleja y hasta contradictoria. Así, estas identidades variadas interactúan entre ellas influyendo y retroalimentándose mutuamente, lo cual corresponde con los planteamientos de Ashforth y Johnson (2001).

Toda otra línea de discusión con la literatura preexistente radica en el rol de contrastación interno-externo y de la retroalimentación que es mediadora de la redefinición de los sujetos de la formación de IO. El estudio de Hatch y Schultz (2002) da cuenta de ello y las acreditaciones son un ejemplo preciso de dicho proceso, según se analizó la etapa de identificación del proceso. Así, se halló que los profesores valoran el potencial de la acreditación de suscitar un movimiento de autorreflexión inicial, luego recibir propuestas de mejora basadas en estándares que luego les permitan mejorar y redefinirse con mayor orgullo y pertenencia en su identidad de “ser de calidad”.

Esa misma línea plantean Elken, Hovdhaugen y Stensaker (2016) ³ sobre la formación de la IO como proceso de reflexión y autoevaluación, para que la universidad examine sus logros y desafíos, orientándose a la mejora y el crecimiento. Es más, ellos mismos proponen que el proceso sea formalizado a través de la recopilación y documentación de resultados, la sensibilización de estos y el realineamiento estratégico de la universidad respecto a su nivel de competitividad internacional. Todos estos elementos aparecen de forma precisa en los resultados y se identificó adicionalmente que dicha secuencia contribuye a resolver de forma “terapéutica” muchas de las inquietudes de los docentes, frente a su posicionamiento en el mercado, ¹⁵² el aseguramiento de su calidad como responsabilidad moral y la conservación de la identidad histórica frente a los cambios generacionales.

Los mismos Elken, Hovdhaugen y Stensaker (2016) propusieron también que la formación de IO consiste en cómo la institución responde a las presiones externas, como los rankings globales, y, podríamos agregar, en la acumulación de acreditaciones de

calidad. Así, un punto crítico es la búsqueda de equilibrio entre las presiones para ser más competitivo desde los estándares y criterios globales y mantener ⁸⁰ la identidad y los valores centrales de la institución. Esta tensión se ha manifestado de forma muy clara, arrojando los datos como resultado, que el modo en que ella se ha resuelto ha sido a través de la transformación del perfil docente, que ha pasado de ser un profesor enfocado en la docencia a uno que además debe enfocarse en investigar, poseer redes internacionales y estar vinculado a la sociedad y, para las disciplinas administrativas, poseer relevancia en el mundo empresarial.

Esto trae a cuenta dos elementos vinculados a este cambio en el perfil docente: primero es que las acreditaciones generan el cambio de perfil docente que requiere que los profesores se conviertan en investigadores, objetivo que se operacionaliza en el proceso de formación doctoral. Pero tras ello también, se vuelve a generar un proceso adicional de formación de identidad (Martínez, 2020), esta vez de identidad profesional que se desplaza desde la identidad profesional de profesor docente al de profesor investigador. Como se encontró en los resultados de este estudio, efectivamente se identificó que los profesores o transformaban su identidad mediante una adaptación apasionada, una adaptación con estrés o un abandono de la condición de docente a tiempo completo, posiblemente para situarse como profesores a tiempo parcial que sólo se dedican al dictado. Asimismo, el segundo elemento es el rol de la organización de respaldar y proteger a sus miembros de desafíos externos (Bédard, 2004); en ese sentido, este cambio de perfil docente deja en una situación vulnerable a los profesores o que se adaptan con estrés o que abandonan la carrera profesoral, por lo que ello podría implicar no sólo una amenaza a la IO de estos docentes, sino de toda la organización al identificarse un bajo nivel de respaldo organizacional ante estas exigencias importadas por procesos isomórficos.

Por su parte, Brown (2007) menciona que la IO de los docentes puede ser fluida y adaptable, tanto en el tiempo como por el contexto interno o externo, al aproximarse a la identidad desde el construccionismo social. En ese sentido, se ha identificado que, para el proceso suscitado por las acreditaciones de calidad, los cambios se dan en los profesores sobre todo por los cambios internos, y para las autoridades académicas por los externos, quienes, a su vez, se convierten en los agentes de cambio que traen y lideran los procesos de cambio, en un proceso participativo de redefinición de la IO original. Esto es muy elocuente respecto a la aceptación de la acreditación por parte de los profesores, pues además de la identificación y legitimación generada desde la alta dirección, ella se consolida por la interacción de los docentes con otros miembros en diferentes roles (Mujib,

2017), como por ejemplo, docentes más comprometidos por el proceso debido a sus roles de gestión, personal de liderazgo o soporte administrativo, colegas de otras universidades ya acreditadas, así como también por la intensificación de las sinergias necesarias para el proceso de acreditación, así como por la generación de culturas de mayor comunicación y espíritu colaborativo, que en efecto también incrementa la interacción social y sus efectos en la IO.

Lejeune, Schultz y Vas (2015) propusieron un modelo de formación de IO, que tras ser ajustado fue utilizado como instrumento para este estudio. Como ya se demostró anteriormente, en adición a las correspondencias entre el modelo teórico y el modelo emergente, la principal diferencia estriba en la ausencia de la primera fase de construcción de IO, lo cual es indicativo no sólo de la potencia y verticalidad del proceso de acreditación en la formación de IO, sino que además es una señal de que la IO precedente no encuentra un espacio concreto de interpretación y expresión de sí misma, sino que más bien, es subsumida y rápidamente adaptada a la nueva realidad tras los cambios organizacionales.

Algunos otros elementos que han sido interesantes en la discusión teórica: ²⁷ el análisis de la IO a nivel individual (Ashforth, 2016), la relevancia del cambio y la formación de las IO (Schultz, 2016), los procesos de formación de IO cuando el cambio es planificado -como es en el caso de las acreditaciones- (Bhatt, Van Riel y Baumann, 2016), ⁷ el rol decisivo de la alta dirección en los procesos de formación de IO (Knippenberg, 2016) y la importancia de la teoría institucional para aproximarse a las presiones isomórficas del cambio de IO (Besharov y Brickson, 2016 y Phillips, Tracey y Kratz, 2016). Cada uno de estos aspectos, no sólo han permitido una mirada más honda en el estudio, y tangibilizar aspectos subterráneos con lentes teóricos más finos, sino que además abren numerosas puertas para futuras investigaciones.

Una mirada final que requiere ser atendida es por qué las IO de las universidades acreditadas parecen ser tan similares a las de aquellas no necesariamente has experimentado dicho proceso. En ese sentido, conviene mencionar dos elementos: Dubar (2002) propuso que la identidad es variable y dependiente ³ de las operaciones lingüísticas puestas en juego: la diferenciación (como singular de alguien) y la generalización (como el nexos común), y, en ese sentido, ³ resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización (Gonzales, 2014). La primera incide en la singularidad en relación con otras

organizaciones; la segunda en lo común generando una dinámica paradójica: no hay identidad sin alteridad, y no hay diferenciación sin la necesaria legitimación. Por otro lado, los procesos de acreditación actúan a modo de catalizadores que simplemente aceleran o intensifican las tendencias globales que diversas fuerzas institucionales proponen a las universidades. En ese sentido, incluso sin pasar formalmente por un proceso de acreditación, este “juego identitario” (Brown, 2017) se va dando en prácticamente toda universidad que se considere a sí misma “de calidad” (o que quiera ser competitiva en el mercado), con diferentes grados de intensidad.

5.3 Implicancias prácticas

Este estudio resulta de interés para todo docente, autoridad académica o líder responsable de procesos de calidad académica. Arroja luces interesantes sobre las particularidades que este tipo de proceso tiene, así como contribuciones para la gestión de estos procesos y las condiciones necesarias para el éxito y efectividad de este.

Desde la perspectiva de la gestión estratégica, podemos usar dos lentes: por un lado, a nivel meso, el lente organizacional: una estrategia requiere de un trabajo identitario para el alineamiento estratégico (Ravasi y Phillips, 2011; Adams y Crafford, 2012), es decir, desde la comprensión profunda de la IO de su cuerpo docente, realizar dos acciones de ajuste: filtrar aquellas acciones o incluso orientaciones estratégicas que están radicalmente alejados de la IO (pues en la práctica no será aceptada ni aplicada) y, por otro lado, incorporar acciones para fortalecer el proceso de legitimación interna (comunicación, diseño organizacional, asignación de recursos, etc.) del cuerpo docente, especialmente de aquellos no están directamente involucrados en el proceso de acreditación.

El otro lente es el macro, para la propuesta y diseño de políticas públicas. Si revisamos el Reporte sobre Balance de la Acreditación en el Perú (SINEACE, 2022a) vemos que se plantean tres hitos progresivos: llevar a todas las instituciones educativas a un proceso de optimización/adequación, luego licenciamiento y, finalmente a acreditación. Las cifras son preocupantes: más del 80% de la oferta de programas a nivel nacional se encuentra en fase de “optimización”, es decir, que no cuenta con los requisitos mínimos de calidad, siendo que incluso algunas regiones tienen el 100% de su oferta académica en esa situación (Amazonas, Huancavelica, Madre de Dios y Tumbes). Por otro lado, se identificó que no hubo avances en los procesos de licenciamiento de programas (68% a nivel nacional) per nuevamente con el desafío de contar con 18 regiones prácticamente sin oferta académica licenciada. Finalmente, respecto a la acreditación se observa

nuevamente esa diferencia entre Lima y regiones, pero también de forma preocupante entre universidades privadas y públicas: 79% de la oferta privada se encuentra acreditada de alguna manera, mientras que sólo el 1.5% de la oferta pública lo está (SINEACE, 2022b). Estas cifras, acompañadas de las tendencias (que apuntan a un retroceso del proceso), dan muestra de que la discusión aquí planteada podría considerarse de segundo orden: en primera instancia se hace necesario fortalecer los procesos de calidad académica a nivel nacional, de forma extensiva e inclusiva, quizás con criterios cada vez más ajustados al impacto real ⁴⁴ en la sociedad, así como a la efectividad ² de la enseñanza y aprendizaje y a las necesidades locales. Debe evitarse en ese sentido, que la calidad se convierta en un proceso alienado de las realidades y necesidades locales, y que devenga casi en un accesorio de las élites. Nótese que si incluso en los docentes de administración de universidades de gran prestigio (como las evaluadas en este estudio) surgen elementos de discrepancia, estrés y necesidad de reconfiguración identitaria, a pesar de la enorme fuerza institucional, del soporte de las autoridades académicas y de ³⁷ la asignación de recursos presentes en los procesos de acreditación, con cuánta mayor resistencia no se encontrarán estos procesos en contextos en los que los criterios y las propias identidades se alejan más de los estándares globales, los recursos son más escasos y el involucramiento mucho menor dada la fragilidad ²²⁶ de las condiciones laborales de los docentes. No se vea aquí un argumento en sentido contrario al fortalecimiento de la calidad académica, todo lo contrario, entiéndase que para que esta sea efectiva requiere de una comprensión así de honda y densa de los contextos que lo requieran, y ello es una valiosa oportunidad de investigación que preceda el ajuste de las políticas públicas de calidad, que, ya han ido demostrando, descansaban sobre todo en la fuerza legal de su imposición y no en la adopción convencida del proceso, requisito imprescindible del éxito de este.

Retomando los hallazgos de este estudio, se ha procurado echar luz sobre algunos aspectos intangibles como la naturaleza vertical y de gran fuerza del proceso, lo cual no da mucho lugar para la construcción y reconstrucción de identidad, sino que homogeniza la diversidad y muestra la naturaleza participativa del proceso como mero mecanismo legitimador. También da cuenta del estrés docente, algunas de las frustraciones, pero también de la posibilidad de la evolución de estos para descubrir con pasión sus posibilidades de conversión al nuevo perfil docente. Ello, como se mencionó en la discusión, requiere ciertamente de trabajo de identidad que permita tanto el alineamiento de la identidad personal como la organizacional, ²³⁸ así como el fortalecimiento de una cultura

organizacional cohesionada, gestionando así las tensiones y los conflictos basados en identidad, para finalmente lograr una mayor efectividad de la estrategia.

Por otro lado, se presenta la necesidad de la reflexión estratégica sobre el verdadero valor que la acreditación trae a las unidades académicas y si realmente corresponde con su IO: ¿está la unidad en un nivel de madurez adecuado? ¿la acreditación debería ser para todos y es ya sólo un factor higiénico? ¿contribuye realmente la acreditación a la coherencia con el propósito y a la mejora continua o es un “proceso ficticio”?

5.4 Futuras investigaciones

Finalmente, el campo de la formación de identidad organizacional en la educación y específicamente en los docentes, tiene numerosas aristas aún por escudriñar. Por ejemplo, los efectos que los cambios en las modalidades de enseñanza y nuevos formatos y tecnologías están trayendo al sector. ¿De qué manera las innovaciones tecnológicas en la educación impactan la formación de IO de los docentes? Asimismo, conforme la tecnología toma un rol más central en la gestión académica-administrativa, las relaciones y dinámicas organizacionales, así como las competencias necesarias y el perfil de los docentes va evolucionando y cuestionando e incluso amenazando la identidad precedente. ¿Cuál es el rol del docente en la era de la educación a distancia, especialmente de la educación asincrónica? ¿qué tensiones generan estas nuevas formas? ¿cuál es el lugar del docente frente a la inteligencia artificial? Estas preguntas y otras podrían ayudar a comprender cómo los profesores se relacionan con la identidad de sus unidades académica, en un momento pivotal en que la idea de la universidad se encuentra nuevamente en transformación.

Otro aspecto de estudio para los procesos de formación de IO es la interculturalidad, la inclusión y la diversidad. La internacionalización y la formación de redes globales ha generado que la configuración de las cohortes de alumnos y de los departamentos académicos de profesores sean sumamente heterogéneos; así, cabe preguntarse cómo se realiza el trabajo de identidad organizacional en un contexto multi e intercultural. Cabe aquí también preguntarse sobre cómo las instituciones educativas están gestionando la diversidad cultural y generacional y si ello responde de forma efectiva a la identificación, legitimación y construcción de identidad de sus docentes y alumnos.

Referencias

Abdelal, R., Herrera, Y. M., Johnston, A. I., y McDermott, R. (2006). Treating identity as a variable. *Perspectives on Politics*, 4(4), 695–711.

<http://dx.doi.org/10.1017/S1537592706060440>

Abdelal, R., Herrera, Y. M., Johnston, A. I., y McDermott, R. (Eds.). (2009). *Measuring Identity. A Guide for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511810909>

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET).
<https://www.abet.org/about-abet/>

Achrol, R. y Kotler, P. (1999). Marketing in the Network Economy. *Journal of Marketing*, 63. <https://doi.org/10.2307/1252108>

Adams, B. G., & Crafford, A. (2012). Identity at work: Exploring strategies for identity work. *SA Journal of Industrial Psychology*, 38(1), 45-56.
<https://doi.org/10.4102/sajip.v38i1.904>

Adina-Petruta, P., y Roxana, S. (2014). Integrating Six Sigma with Quality Management Systems for The Development and Continuous Improvement of Higher Education Institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 643–648.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.456>

Ahire, S., Golhar, D., y Waller, M. (1996). Development and validation of TQM implementation constructs. *Decision Sciences*, 27(1), 23–56.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1996.tb00842.x>

Akalu, G. A. (2016). Higher education ‘massification’ and challenges to the professoriate: do academics’ conceptions of quality matter? *Quality in Higher Education*, 22(3), 260–276. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1266230>

Albert, S., Ashforth, B. E., y Dutton, J. E. (2000). Organizational identity and identification: Charting new waters and building new bridges. *Academy of Management Review*, 25(1), 13 -17. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791600>

Albert, S., y Whetten, D. A. (1985). *Organizational identity. Research in Organizational Behavior*. US: JAI Press, Inc.

Alburquenque, P. (2023). ¿Cuántas Universidades Públicas y Privadas hay en el Perú? Rankia. <https://www.rankia.pe/blog/mejores-universidades-escuelas-peru/4169587-cuantas-universidades-publicas-privadas-hay-peru>

Alfaro, C. (2019). Sistemas de enseñanza en la universidad peruana. *Aproximaciones a la Ley N° 30220. Mast'ariy*, 1(5), 48–54. <https://revistas.uandina.edu.pe:443/index.php/mastariy/article/view/175>

Altbach, P. (2016) *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: The John Hopkins University Press, pp 332. <https://doi.org/10.1111/hequ.12117>

Altbach, P. G., Reisberg, L., y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO. https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf

Altbach, P. G., y Salmi, J. (2011). *El camino hacia la excelencia académica. La constitución de universidades de investigación de rango mundial (Colección)*. Washington, DC: Ediciones Gondo. https://www.academia.edu/22511330/El_camino_hacia_la_excelencia_academica_la_constitucion_de_universidades_de_investigacion_de_rango_mundial

Altbach, P., y de Wit, H. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

Alvesson, M., y Willmott, H. (1997). Making sense of management: a critical introduction. Londres: Sage, 762-763. *Journal of the Operational Research Society*. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2600827>

Alvesson, M., y Willmott, H. (Eds.). (1992). *Critical management studies*. Londres: Sage.

Alvesson, M., y Willmott, H. (Eds.). (2003). *Studying management critically*. Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446220030>

Anderson, J. C., Rungtusanatham, M., y Schroeder, R. G. (1994). A Theory of Quality Management underlying the Deming Management Method. *Academy of Management Review*, 19(3), 472–509. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/258936>

Arango-Vasquez, L. y Gentilin, M. (2021). Organizational couplings: A literature review. *Innovar*, 31(79),161-178. <https://doi.org/10.15446/innovar.v31n79.91898>

Arévalo, J., y Sosa, J. (2018). Autonomía, gobernabilidad y eticidad en la Universidad: una reflexión desde la realidad racional de Hegel. *Analecta Política*, 8(14), 61-82. <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v8n14.a04>

Argyris, C., y Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://searchworks.stanford.edu/view/728706>

Ashforth, B. (2016). Organizational, Subunit, and Individual Identities: Multilevel Linkages. En M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 79-92). Oxford University Press.

Ashforth, B. y Johnson, S. A. (2001). Which hat to wear? The relative salience of multiple identities in organizational contexts. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social*. https://www.researchgate.net/publication/286459332_Which_hat_to_wear_The_relative_salience_of_multiple_identities_in_organizational_contexts

Ashforth, B. y Mael, F. (1989). Social Identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20 -39.

Ashforth, B. y Mael, F. (1996). Organizational identity and strategy as a context for the individual, 13, 19-64. <https://www.researchgate.net/profile/Blake->

Ashforth/publication/275657324_Organizational_Identity_and_Strategy_as_a_Context_for_the_Individual/links/5d9f8d8745851553ff86935e/Organizational-Identity-and-Strategy-as-a-Context-for-the-Individual.pdf

Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V. y Redondo, J. (julio de 2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? *Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 219-228.
<https://doi.org/10.25074/07195532.11.453>

Baca, A. M., León, M. E., Mayta, J., y Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 35–47.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204151>

Bahti, T. (1987). Histories of the university: Kant and Humboldt. *MLN*, 102(3), 437-460. <https://doi.org/10.2307/2905581>

Barber, M., Donnelly, K. y Rizvi, S. (2013). *An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*. Londres: Institute for Public Policy Research.
<https://www.ippr.org/publications/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>

Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
<https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674328037&content=toc>

Barreto, I., y Baden-Fuller, C. (2006). To conform or to perform? Mimetic behaviour, legitimacy-based groups and performance consequences. *Journal of Management Studies*, 43, 1559–1581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00620.x>

Barrow, R. (1976). *Greek and Roman education*. Hampshire and London: Macmillan.
<https://www.bloomsbury.com/uk/greek-and-roman-education-9781853995118/>

Becket, N., y Brookes, M. (2008). Quality Management Practice in Higher Education - What Quality Are We Actually Enhancing? *The Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism*, 7(1), 40–54. <https://doi.org/10.3794/johlste.71.174>

Beerens, M. Y Van der Hoek, M. (2022). Academic leaders and leadership in the changing higher education landscape. En Sarrico, C., Rosa, M. J., y Carvalho, T. *Research Handbook on Academic Careers and Managing Academics* (pp. 121-136). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839102639.00017>

Benavides, M. (2022). Reformas institucionales en educación: el caso de los avances en la reforma de la universidad peruana (2018-2020). In repositorio.grade.org.pe. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/709>

Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Documento de Investigación 78. Lima. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/dtd78.pdf>

Berger, A. (1997). Continuous improvement and kaizen: standardization and organizational designs. *Integrated Manufacturing Systems*, 8(2), 110–117. <https://doi.org/10.1108/09576069710165792>

Bernales, E. (2014). Universidad y nación: las fuentes del poder universitario. In M. Giusti & R. Sánchez-Concha (Eds.). *Universidad y Nación*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9786124146480.013>

Bernasconi, Andrés (2015). *La Educación Superior de Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones Universidad Católica de Chile. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100008

Besharov, M., & Brickson, S. (2016). Organizational Identity and Institutional Forces: Toward and Integrative Framework. En M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 396-414). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-organizational-identity-9780198815747?cc=us&lang=en&>

Bezpalko, O. V, Liakh, T. L., y Pavliuk, R. O. (2016). Criteria and Indicators of University Education Quality. The Results of Expert Interview.

<https://doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.05>

Bhatt, M., Van Riel, C., & Baumann, M. (2016). Planned Organizational Identity Change: Insights from Practice. En M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 436-454). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-organizational-identity-9780198815747?cc=us&lang=en&#>

Bhattacharya, N. (2012). The Evolution of Knowledge in the University. *The Information Society*, 28, 208–227. <https://doi.org/10.1080/01972243.2012.689607>

Black, A. S., y Porter, L. J. (1996). Identification of the critical factors of total quality management. *Decision Sciences*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1996.tb00841.x>

Bleiklie, I., Frølich, N., Sweetman, R., y Henkel, M. (2017). Academic Institutions, Ambiguity and Learning Outcomes as Management Tools. *European Journal of Education*, 52(1), 68–79. <https://doi.org/10.1111/ejed.12200>

Boloña, D. de. (1999). Declaración de Boloña. Retrieved from <http://www.bib.ufro.cl/portalsv3/files/informe-de-declaracion-de-bolonia.pdf>

Bradley, M. (1975). Scientific Education versus Military Training: The Influence of Napoleon Bonaparte on the Ecole Polytechnique. *Annals of science*, 32, 415-449. <https://doi.org/10.1080/00033797500200381>

Brady, N., y Bates, A. (2016). The standards paradox: How quality assurance regimes can subvert teaching and learning in higher education. *European Educational Research Journal*, 15(2), 155–174. <https://doi.org/10.1177/1474904115617484>

Brickson, L. (2005). Organizational Identity Orientation: Forging a Link between Organizational Identity and Organizations' Relations with Stakeholders. *Administrative Science Quarterly*, 576 - 609. <https://doi.org/10.2189/asqu.50.4.576>

Brorstad, S., Tellmann, S. y Vabø, A. (2022). Identidades anidadas e identificación en instituciones de educación superior: el papel de las identidades organizativas y académicas. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00837-5>

Brown, A. D. (2017). Identity work and organizational identification. *International Journal of Management Reviews*, 19(3), 296-317. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12152>

Brown, J., y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40>

Brown, M. (Noviembre, 2007). Organizational identity revisited: Toward conceiving a new analytic model. En Unpublished paper presented at the National Communication Association 93rd Annual Convention, Chicago, IL, 18, p. 2011.

Brown, M. D. (2015). Tendering for a Social Cause: Universities and social enterprise. *Social Alternatives*, 34(2), 27–33. <https://www.proquest.com/docview/1708138633>

Brown, R. (2011). Higher education and the market. New York and London: Routledge. https://books.google.com.pe/books/about/Higher_Education_and_the_Market.html?id=n63HBQAAQBAJ&redir_esc=y

Brunner, J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17 (2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>

Brunner, J. J. (Ed), y Miranda, D. A. (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago, Chile. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>

Brunner, J., y Uribe, D. (20 de noviembre de 2007). Mercados universitarios. *El Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Diego Portales.

<https://brunner.cl/2007/11/mercados-universitarios-el-nuevo-escenario-de-la-educacion-superior/>

Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophía*, 32, 93–117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>

Business Empresarial. (2020). Universidades peruanas apuestan por la acreditación internacional después del licenciamiento. *Business Empresarial*.
<https://www.businessempresarial.com.pe/universidades-peruanas-apuestan-por-la-acreditacion-internacional-despues-del-licenciamiento>

Cabezas, N. (2019). Evaluación de la ley universitaria N°.30220 y sus efectos en la calidad educativa en el Perú. Repositorio Institucional - UIGV.
<http://168.121.45.179/handle/20.500.11818/3751>

Cajas, V., Casimiro, C., Casimiro, W., y Pasquel, L. (2017). Las representaciones sociales y el discurso noticioso de la Ley Universitaria-Perú. *Comuni@cción*, 8(2), 94-104.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682017000200003&script=sci_abstract

Calderón, E. y Huamaní, E. (22 de mayo de 2023). Aspectos relevantes de la Cultura Organizacional de los docentes en una Institución de Educación Superior Tecnológica Peruana. *Interfases*. 10.26439/interfases2023.n017.6321

Campbell, C., y Rozsnyai, C. (2002). Quality Assurance and the Development of Course Programs. *Papers on Higher Education*. Bucarest.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129526>

Cancino, H. (2004). El movimiento de reforma universitaria en Córdoba Argentina, 1918: Para una relectura de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, (6).
<https://hermescronida.files.wordpress.com/2016/05/el-movimiento-de-reforma-universitaria-en-cordova.pdf>

Carañaña, J. (2012). La misión de la universidad en la Edad Media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34, 1-32.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40743

Cardoso, S., Rosa, M. J., y Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950–965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775> Why

Cartwright, M. J. (2007). The rhetoric and reality of “quality” in higher education. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 287–301. <https://doi.org/10.1108/09684880710773174>

Chacaltana, R., Flores, L. y Gómez, S. (30 de agosto de 2021). La identidad institucional docente en educación superior: una revisión sistemática. *Igobernanza*. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.140>

Charmaz, K. (2001). Grounded theory. En R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research: Perspectives and formulations*. 2nd ed. pp. 335–52. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf

Chen, S, y He, 2 (2015). Application of Computer Statistics Software in the Research on University Teachers Organizational Identification. Trabajo presentado en la 7th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), Huangshan, 380-384. doi: 10.1109/ITME 2015 123

Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178–184. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2393952>

Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.1177/1094428106290198>

Cleary, M., Horsfall, J., Y Hayter, M. (2014). Data collection and sampling in qualitative research: does size matter? *Journal of Advanced Nursing*, 70(3), 473–475. <https://doi.org/10.1111/jan.12163>

Cohen, M. D., March, J. G., y Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
<https://doi.org/10.2307/2392088>

Collier, S. (2022). World University Rankings – Frequently Asked Questions. Top Universities. <https://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/world-university-rankings-frequently-asked-questions>

Collingridge D.S. y Gantt E.E. (2008) The quality of qualitative research. *American Journal of Medical Quality* 23(5), 389–395. <https://doi.org/10.1177/1062860608320646>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2009). Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias. <https://www.upt.edu.pe/upt/sgc/assets/ckeditor/kcfinder/upload/files/modelo.pdf>

Constitución Política del Perú, Artículo 18 (1993).
<http://www.abrahamlincoln.pe/normas/ett/nl1.pdf>

Costich-Sicker, T., y Picard, D. (2002). The Black Belt Memory Jogger: A pocket guide for Six Sigma Success. Six Sigma Academy. <https://pdfroom.com/books/the-black-belt-memory-jogger-a-pocket-guide-for-six-sigma-success/MkLg8KALdZB>

Creswell, J. W. y Poth, C.N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896>

Crosby, P. B. (1989). Let's Talk Quality. New York: McGraw-Hill.
https://books.google.com.pe/books/about/Let_s_Talk_Quality.html?id=007FvnDKfrsC&redir_esc=y

Cyert, R., Kumar, P., y Williams, J. (1993). Information, market imperfections and strategy. *Strategic Management Journal*, 14(S2), 47–58.
<https://doi.org/10.1002/smj.4250141006>

Damayanthi, S. y Goonertne, T. (2017). Management controls in an apparel group: an institutional theory perspective. *Journal of Applied Accounting*, 18(2). 223-241. DOI 10.1108/JAAR-09-2015-0075

Dawadi, S., Shrestha, S., y Giri, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25–36. https://www.researchgate.net/publication/349663713_Mixed-Methods_Research_A_Discussion_on_its_Types_Challenges_and_Criticisms

Deem, R. (1998). "New managerialism" and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/0962021980020014>

Deem, R., y Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: The case of "new managerialism" in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217–235. <https://doi.org/10.1080/03054980500117827>

Deephouse, D. (1999). To be different, or to be the same? it's a question (and theory) of strategic balance, 20, 147-166. <https://www.jstor.org/stable/3094023>

Del Mastro, C. (2011). La educación superior en Perú. Repositorio Institucional Del MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1096>

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering Study. <https://mitpress.mit.edu/9780262541152/out-of-the-crisis/>

Deming, W. E. (1993). *The new economics for industry, government, education*. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering Study. https://books.google.com.pe/books/about/The_New_Economics_for_Industry_Govermen.html?id=WA_tAAAAMAAJ&redir_esc=y

Dennis, P. (2015). *Lean Production Simplified* (3rd ed.). Boca Raton, FL: Taylor y Francis Group. <https://nibmehub.com/opac->

service/pdf/read/Lean%20Production%20Simplified-%203rd%20edition%20_%20a%20plain%20language%20guide%20to%20the%20world's%20most%20powerful%20production%20system.pdf

Díaz, C. (2017). La Educación en la Roma Antigua.
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/5899>

Domingo, S. (2021). Innovación Educativa y Universidad Jesuita. Propuestas de Enseñanza para la Monarquía Hispánica en el siglo XVII. *Revista brasileña de historia de la educación*, 21, 1-29. <http://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e182>

Dominguez, M. (2020). La Educación durante la Ilustración española. *Handle.net*.
<https://doi.org/0213-375X>

Dornblaser, B., Lin, T., y Van de Ven, A. H. (1989). Innovative outcomes, learning and action loops. En *Research on the Management of Innovation*. New York: Harper y Row, 193–217.

Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Edicions Bellaterra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=54579>

Dutton, J. y Penner, W. (1993). The importance of organizational identity for strategic agenda building. En Hendry, J.; Johnson, G.; Newton, J. (Eds). *Strategic thinking: leadership and the management of change*. Chichester: John Wiley, pp. 89-113.

Dworkin, S. (2012). Sample Size Policy for Qualitative Studies Using In-Depth Interviews. *Archives of Sexual Behavior*. 41, 1319–1320 (2012).
<https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6>

Eaton, J. S. (Noviembre de 2015). An Overview of U.S. Accreditation. Washington, DC. <https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf>

Echevarría, A., y Donado, J. (2014). Historia medieval I: (siglos V-XII). *Dialnet*.
<https://doi.org/978-84-9961-151-8>

EFQM (2013). Modelo EFQM Excelencia y Calidad en la Gestión Empresarial. <http://www.efqm.org/index.php/efqm-model-2013/>

Ek, A. C., Ideland, M., Jönsson, S., y Malmberg, C. (2013). The tension between marketisation and academisation in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1305–1318. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.619656>

Elken, M., Hovdhaugen, E., y Stensaker, B. (25 de enero de 2016). Global rankings in the Nordic region:challenging the identity of research - intensive universities?. *High Educ*, 781 - 795. doi:10.1007/s10734-015-9975-6

Elsbach, K. D., & Kramer, R. M. (1996). Members' Responses to Organizational Identity Threats: Encountering and Countering the Business Week Rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 442–476. <https://doi.org/10.2307/2393938>

ENQA. (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (3rd ed.). Helsinki. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

Esteban, F. (2015). Wilhelm von Humboldt, Cardinal John Henry Newman, and José Ortega y Gasset. Some thoughts on Character Education for Today's University. *Journal of Character Education*, 11(1), 1–20. <https://www.thefreelibrary.com/Wilhelm+von+Humboldt%2C+Cardinal+John+Henry+Newman%2C+and+Jose+Ortega+y...-a0437132810>

Etkin, J. R. (2003). Gestión de la complejidad en un entorno competitivo: la complejidad relación entre la eficacia y los valores sociales. *Revista de Ciências Da Administração*, 5(10), 1–12. [http://www.cad.ufsc.br/revista/10/Revista%2010%20-%207%20-%20RCAD%2014%202004\(site\).pdf](http://www.cad.ufsc.br/revista/10/Revista%2010%20-%207%20-%20RCAD%2014%202004(site).pdf).

European Foundation for Management Development. EFMD Global. <https://www.efmdglobal.org/about-efmd-global/>

European Union. The Bologna Process and the European Higher Education Area.
<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

European University Association. Bologna Process.
<https://www.eua.eu/issues/10:bologna-process.html#sec-eua-s-role>.

Fahim, T., y Zoair, N. (2016). Education in Ancient Egypt till the End of the Graeco-Roman Period: Some evidences for Quality. *Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality*, 13(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.21608/jaauth.2016.53848>

Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología y Sociedade*, 27(1), 68-79.
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/hbSYnTbyNfzxcWT3FpXrL5G/?lang=es&format=pdf>

Fardella, C., García-Meneses, J., Soto, A., y Corvalán-Navia, A. (2021). Exacerbados. Identidades académicas y la transformación de la educación superior chilena. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), e1602–e1602.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1602>

Fardella, C., Sisto, V. y Jimenez, Felipe (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de psicología (Campinas)*, 34(3), 435-448.
<https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>

Ferrari, J. y Velcoff, J. (2006). Measuring staff perceptions of university identity and activities: the misión and values inventory. Taylor y Francis Group, 243-261. DOI: 10.1080/15363750600685522

Flipse, A., Berckel, F. y Huisman, J. (10 de agosto de 2023). Understanding organizational identity in universities: Unravelling autonomy, governance and leadership in the case of the Vrije Universiteit Amsterdam. *Higher Education Quarterly*.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12458>

Flynn, B., Schroeder, R. G., y Sakakibara, S. (1995). The impact of quality management practices on performance and competitive advantage. *Decision Sciences*, 26(5), 659–691. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1995.tb01445>.

Flynn, B., y Saladin, B. (2001). Further evidence on the validity of the theoretical models underlying the Baldrige criteria. *Journal of Operations Management*, 19(6), 617–652. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(01\)00072-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0272-6963(01)00072-9)

Furlan, M. (1998). La Retórica de la Traducción en el Renacimiento - Elementos para la constitución de una teoría de la traducción renacentista. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1717/TOL98.pdf>

Gabor, A. (1990). The man who discovered quality: How W. Edwards Deming brought the quality revolution to America-the stories of Ford, Xerox, and GM. New York: Times Books.

Galaz, J. F., Sevilla, J. J., Padilla, L. E., Arcos, J. L., Gil, M., y Martínez, J. (2011). Chapter 4. Mexico A Portrait of a Managed Profession. En W. Locke, W. K. Cummings, y D. Fisher (Eds.), *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy* (pp. 57-81) Dordrecht Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1140-2>

Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review*, 65(6), 101–109. <https://hbr.org/1987/11/competing-on-the-eight-dimensions-of-quality>

Gill, Rosalind (2009). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. En Roisin Flood & Rosalind Gill (Eds.), *Secrecy and silence in the research process: Feminist Reflections* (pp. 228-244). Routledge. <http://platform-hnu.nl/wp-content/uploads/2015/05/gill-breaking-the-silence-2.pdf>

Gioia, D. (1998). The Identity of Organizations. En Whetten, D. y Godfrey, P. (eds). *Identity in organizations: Building theory through conversations*.

Gioia, D. A., Schultz, M., y Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review*, 25(1), 63–81. <https://doi.org/10.2307/259263>

Gioia, D. A., y Thomas, J.B. (1996). Identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly*, 370-403. <https://doi.org/10.2307/2393936>

Gizir, S. (2014). A Qualitative Case Study on the Organizational Identity of Faculty Members. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 1309 - 1325. doi:10.12738/estp.2014.4.2064

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education. <https://www.amazon.com/Becoming-Qualitative-Researchers-Introduction-4th/dp/0137047975>

Goddard, J. (2009). *Re-inventing the Civic University*. <http://www.nesta.org.uk/publications/re-inventing-civic-university>

Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(2), 123-132. <https://doi.org/10.1177/089124189018002001>

Goldspink, C. (2007). Rethinking educational reform: A loosely coupled and complex systems perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 27–50. <https://doi.org/10.1177/1741143207068219>

Gómez, G. (2010). Hacia una tipología de la Universidad Autónoma Chapingo: ocho rasgos de identidad institucional, 79 – 101. https://www.researchgate.net/publication/352262149_Hacia_una_tipologia_de_la_Universidad_Autonomas_Chapingo_ocho_rasgos_de_identidad_institucional

Gonzales, D. (2014). *Construcción de identidad organizacional de los mandos medios como espacio liminal. Un estudio de caso [Tesis de Doctorado, Universidad EAFIT]*.

Gonzales-Miranda, D. (2016). Identidad organizacional de los mandos medios en equilibrio liminal. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(75), 509-529. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29048812009.pdf>

Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?* Bristol, PA: Taylor y Francis Group. <https://eric.ed.gov/?id=ED415723>

Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75–91. <http://www.jstor.org/stable/30219811>

Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>

Hackman, J. R., y Wageman, R. (1995). Total Quality Management: Empirical, Conceptual, and Practical Issues Author (s): J. Richard Hackman and Ruth Wageman Source: *Administrative Science Quarterly*, 40(2) (Jun, 1995), pp. 309-342 Published by: Sage Publications, Inc, 40(2), 309–342. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=6608

Hannan, M. T., Pólos, L., y Carroll, G. R. (2003a). Cascading organizational change. *Organization Science*, 14(5), 436–482. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.5.463.16763>

Hannan, M. T., Pólos, L., y Carroll, G. R. (2003b). The fog of change: Opacity and asperity in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 48(3), 399–432. <https://doi.org/10.2307/3556679>

Hannaway, J., y Woodroffe, N. (2003). Chapter 1: Policy instruments in education. *Review of Research in Education*, 27(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/0091732X027001001>

Harley, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34. <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1589/Defining%20Quality%20Harvey%20and%20Green%20copy.pdf>

Harvey, J., y Langley, A. (1995). Applying Quality Principles in Business Schools: Potential and Limitations. *Canadian Journal of Administrative Sciences* /

Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration, 12(2), 128–143.
<https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.1995.tb00652.x>

Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

Harvey, L., y Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>

Hatch, M. J., y Schultz, M. (2002). The Dynamics of Organizational Identity. *Human Relations*, 988 - 1018. doi:10.1177/0018726702055008181

Hazelkorn, E. (2014a). Reflections on a Decade of Global Rankings: what we've learned and outstanding issues. *European journal of education*, 49(1), 12-28.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12059>

Hazelkorn, E. (2014b). Rankings and the Global Reputation Race. *New Directions for Higher Education*, 2014(168), 13–26. <https://doi.org/10.1002/he.20110>

He, H., y Brown, A. D. (2013). Organizational Identity and Organizational Identification: A Review of the Literature and Suggestions for Future Research. *Group & Organization Management*, 38(1), 3–35. <https://doi.org/10.1177/1059601112473815>

Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. Londres: Jessica Kingsley.
https://www.researchgate.net/publication/255700089_Academic_Identities_and_Policy_Change_in_Higher_Education_2000

Hernández, G. (2009). Origen de las universidades medievales en Italia. *Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 182–190.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3152136>

Ho, S., y Wearn, K. (1996). A higher education TQM excellence model: HETQMEX. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 35–42. <https://doi.org/10.1108/09684889610116049>

Hood, Christopher (1991). A Public Management for all season? Public Administration, 69, 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. Quality Assurance in Education, 16(1), 61–79. <https://doi.org/10.1108/09684880810848413>

Ibarra Colado, E. (2000). Teoría de la organización: mapa conceptual de un territorio en disputa. En E. de la Garza Toledo (Coord.), Tratado latinoamericano de sociología del trabajo (pp. 245-284). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Ibarra Colado, E. (2003). La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12201308.pdf>

Ishikawa, K. (1985). What is Total Quality Control: The Japanese Way. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://openlibrary.org/books/OL2863358M/What_is_total_quality_control_The_Japanese_way

Ísmodes, E. (2014). Cambiar la universidad en el Perú. Una contribución a partir de E-Quipu. Lima: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores. https://www.academia.edu/12232762/Cambiar_la_universidad_en_el_Per%C3%BA_una_contribuci%C3%B3n_a_partir_de_la_experiencia_de_E_Quipu

ISO 9000:2005. (2004). Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-3:v1:es:term:3.1.2>

Jacobs, G., Christe-Zeyse, J., Keegan, A., y Pólos, L. (2008). Reactions to Organizational Identity Threats in Times of Change: Illustrations from the German Police. Corporate Reputation Review, 11(3), 245–261. <https://doi.org/10.1057/crr.2008.18>

Jacobs, G., Keegan, A., Christe-Zeyse, J., Seeberg, I., y Runde, B. (2006). The fatal smirk: Insider accounts of organizational change processes in a police

organization. *Journal of Organizational Change Management*, 19, 173–191.
<https://doi.org/10.1108/09534810610648898>

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
<https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/05/32726025-werner-jaeger-paideia-los-ideales-de-la-cultura-griega-iii.pdf>

Jansen-Winkel, K. (1993). The Career of the Egyptian High Priest Bakenkhons. *Journal of Near Eastern Studies*, 52(3), 221–225. <http://www.jstor.org/stable/545438>

Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (1979). Type of task and student achievement and attitudes in interpersonal cooperation, competition, and individualization. *Journal of Social Psychology*, 108(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/00224545.1979.9711959>

Johnstone, D. y P. Marcucci (2010). *Financing Higher Education Worldwide. Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
<https://www.press.jhu.edu/books/title/9528/financing-higher-education-worldwide>

Jung, S. (2019). Institutional mission statements: discursive construction of organizational identity in Canadian post-secondary education. *Periódico Horizontes*.
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.907>

Juran, J. (1964). *Managerial Breakthrough: A New Concept of the Manager's Job*. New York: McGraw-Hill. <https://archive.org/details/managerialbreakt0000jura>

Juran, J. (1974). *The Quality Control Handbook* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Kanter, R. M. (2002). Strategy as improvisational theater. *MIT Sloan Management Review*, 43(2), 76-81. <https://shop.sloanreview.mit.edu/store/strategy-as-improvisational-theater>

Karimi, A., Safari, H., Hashemi, S. H., y Kalantar, P. (2014). A study of the Baldrige Award framework using the applicant scoring data. *Total Quality Management Business Excellence*, 25(5–6), 461–477. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.830386>

Kasperavičiūtė-Černiauskienė, R., y Serafinas, D. (2018). The adoption of ISO 9001 standard within higher education institutions in Lithuania: innovation diffusion approach. *Total Quality Management & Business Excellence*, 29(1–2), 74–93. <https://doi.org/10.1080/14783363.2016.1164012>

Kaufman, J. (1989). Total quality management. *Ekistics. Value Engineering* 56(336/337), 182-187. <https://www.jstor.org/stable/43620679>

Kelemen, M. (2000). Too Much or Too Little Ambiguity: The Language of Total Quality Management. *Journal of Management Studies*, 37(4), 483–498. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00190>

Kerridge, G. (2016). *Reconceptualising Organizational Identity: A Critical Realist and Historical Case Study of Walgreens Boots Alliance (1892-2002)* [Tesis de Doctorado, University of Warwick].

Ketunnen, J. y Kantola, M. (2006) The implementation of the Bologna Process. *Tertiary Education and Management*, 12, 257–267. <https://doi.org/10.1007/s11233-006-9000-9>

Kezar, A. (2021). Understanding the Relationship Between Organizational Identity and Capacities for Scaled Change within Higher Education Intermediary Organizations. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1353/rhe.2021.0013>

Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., y Van Hout, H. (2013). Teachers' conceptions of quality and organisational values in higher education: compliance or enhancement? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 152–166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02602938.2011.611590>

Knippenberg, D. (2016). Making Sense of Who We Are: Leadership and Organizational Identity. En M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 335-349). Oxford University Press.

Koch, J. V., y Fisher, J. L. (1998). Higher education and total quality management. *Total Quality Management*, 9(8), 659–668. <https://doi.org/10.1080/0954412988136>

Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I., y Henkel, M. (2006). *Transforming Higher Education: A comparative study*. Dordrecht: Springer.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-4657-5>

Kopaneva, I. y Cheney, G. (2019). Organizational Identity Formation in Alternative Organizations: A Study of Three Benefit Corporations, 33(4) 484-511.
<https://doi.org/10.1177/0893318919858684>

Krücken, G., y Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor.
https://www.researchgate.net/publication/268810153_Turning_the_University_into_an_Organizational_Actor

Kumar, P., Shukla, B., y Passey, D. (2020). Impact of Accreditation on Quality and Excellence of Higher Education Institutions. *Revista Investigación Operacional*, 41(2), 151–167. <https://rev-inv-ope.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/inline-files/41220-01.pdf>

Kwiek, M. (2006). The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution. *Polish Journal of Philosophy*, 2(1), 55-78.
https://cpp.web.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.1_Kwiek.pdf

Labianca, G., Fairbank, J.F., Thomas, J.B., Gioia, D., y Umphress, E. (2001). “Emulation in academia: balancing structure and identity,” *Organization Science*, Vol. 12, N° 3, p. 312-330. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.3.312.10101>

Lant, T. K., y Mezias, S. J. (1990). Managing Discontinuous Change: A Simulation Study of Organizational Learning and Entrepreneurship. *Strategic Management Journal*, 11, 147–179. <https://pages.stern.nyu.edu/~smezias/1paper.pdf>

Larsen, J. (2006). The role of the Humanities in the Bologna Idea of a University: learning from the American Model. *Revista Española de Educacion Comparada*, 12, 309-327. <https://doi.org/10.5944/reec.12.2006.7433>

Layder, D. (1998). *Sociological practice: Linking theory and research*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209946>

Lee, S., Zuckweiler, K. y Trimi, S. (2006). Modernization of the Malcolm Baldrige National Quality Award International. *Journal of Production Research*, 44(23), 5089–5106. <https://doi.org/10.1080/00207540500161043>

Lejeune, C., Schultz, M. y Vas, A. (2015). How does accreditation influence the dynamics of organizational identity for business schools? *Gestión Internacional*, 19(3). 84-97. <https://doi.org/10.7202/1043004ar>

Lemke, C. (2018). 'Límites de innovación'. *La Misión de la Universidad y el concepto orteguiano de ciencia (1922-1936)*. *Estudios sobre educación*, 35, 391-408. <https://doi.org/10.15581/004.35.391-408>

Lemon, K. y Verhoef, P. (2016). Understanding Customer Experience Throughout the Customer Journey. *Journal of Marketing*, 80(6). <https://doi.org/10.1509/jm.15.0420>

Leonard-Barton, D. (1988). Implementation as mutual adaptation of technology and organization. *Research Policy*, 17(5), 251–267. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0048-7333\(88\)90006-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0048-7333(88)90006-6)

Lerner Febres, S. (2014). *Universidad y Ciudadanía*. En M. Giusti & R. Sánchez-Concha (Eds.), *Universidad y Nación*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lewins, A., y Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. London: Sage. <https://methods.sagepub.com/book/using-software-in-qualitative-research>

Lewis, R., y Smith, D. (1994). *Total Quality in Higher Education*. St Lucie Press. <https://www.semanticscholar.org/paper/Total-Quality-in-Higher-Education-Lewis-Smith/74aee84fceb2b61c698572311a6a94c506620b74>

Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. Decreto Legislativo 882. 9 de noviembre de 1996.

Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa 28740. 23 de mayo de 2006.

Ley General de Educación 28044. 28 de julio de 2003.

Ley Universitaria 30220. 8 de julio de 2014.

Llorens, F. (2005). Gestión de la calidad empresarial. Fundamentos e Implantación. Madrid: Pirámide.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En Hand-book of industrial and organizational psychology. Chicago: Rand McNally. 1297–1349.
https://www.researchgate.net/publication/238742406_The_Nature_and_Causes_of_Job_Satisfaction

Lofland, J., Snow, D., Anderson, L., & Lofland, L. H. (2006). Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis (4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
https://canvas.harvard.edu/files/2451146/download?download_frd=1&verifier=EkLzxHwcPxbfSK1MGvT0mh94Hpxdr8wFCbP78VnE

López, M. (2003). Cultura, ciencia y Universidad: los análisis y propuestas de José Ortega y Gasset. *Revista de Filosofía*, 30, 123-130.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/9059/1/Cultura%2C%20ciencia%20y%20Universidad%2C%20%20los%20análisis%20y%20propuestas%20de%20Jose%20Ortega%20y%20Gasset.pdf>

Lorenz, L. (2018). Introduction to Jesuit Pedagogy in Colonial Brazil. *Humanist Education and the Ratio Studiorum*. En *Cadernos de História da Educação*, 17(1), 25-50.
<https://doi.org/10.14393/che-v17n1-2018-3>

Lucas, L. (2014). Academic resistance to quality assurance processes in higher education in the UK. *Policy and Society*, 33(3), 215–224. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.006>

Luque, D., y López, E. (2018). Metáforas de la educación universitaria. *Teoría Educativa*, 2, 247-266. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302247266>

Luque, M. (1995). La idea de la universidad. Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers. *Organization of American States*. <https://dedona.files.wordpress.com/2015/10/la-idea-de-universidad-estudios-sobre-newman-ortega-y-gasset-y-jaspers.pdf>

Ma, D., Wang, S., Shi, Y., Ni, S., Tang, M., Xu, A. (2021). The development of traditional Chinese medicine. *Journal of Traditional Chinese Medical Sciences*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jtcms.2021.11.002>

Manatos, M. J., Sarrico, C. S., y Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management*, 28(2), 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2015.1050180>

Mandane-Garcia, V. y Jamias, S. (2023). Stakeholders' Concept of Quality Assurance in Higher Education. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 30 (1), p29-42.

Mandiola, M. (2010). La Educación en las Escuelas de Negocios: Discursos en Conflicto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue1-fulltext-109>

Mandiola, M., y Varas, A. (2018). “Educar es gobernar” Explorando los inicios del managerialismo masculino en la academia chilena. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(43), pp. 57-78. <https://doi.org/10.26489/rvs.v31i43.3>

Maraví, D. (2016). Evolución de la acreditación de la calidad de la educación superior en el Perú. Lima.

- Marcuse, H. (1987). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/filosofia/wp-content/uploads/sites/129/2020/04/05-Marcuse-El-hombre-unidimensional.pdf>
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353–370.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.747109>
- Marrufo, G. M. C., Campos, F. M., y Flores, A. P. (2015). La Educación Griega y sus principales representantes. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (65).
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/11/educacion-griega.html>
- Martín, M. Á. (2010). Implicaciones educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento. *Cauriensa: Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 5, 215–236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3430586>
- Martínez, E. (2020). *Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos. Promover y gestionar cambios*. [Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/671262/emo1de1.pdf?sequence=1>
- Martínez, G. (junio de 2010). *Hacia una tipología de la Universidad Autónoma Chapingo: ocho rasgos de identidad institucional*. *Cultura y sociedad*, 79 - 100.
https://www.researchgate.net/publication/352262149_Hacia_una_tipologia_de_la_Universidad_Autonoma_Chapingo_ocho_rasgos_de_identidad_institucional
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3).
https://www.researchgate.net/publication/47408617_Sample_Size_and_Saturation_in_PhD_Studies_Using_Qualitative_Interviews
- Mazumder, Q. H. (2014). *Applying Six Sigma in Higher Education Quality Improvement*. In 121st ASEE Annual Conference y Exposition. <http://dx.doi.org/10.18260/1-2--20082>

Medina-Manrique, R., Carcausto, W., y Guzmán, E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33–47.

<https://doi.org/10.35362/rie8714774>

Méndez, D. E. M. (1996). La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios. *Perfiles Educativos*, (71). Mintzberg, H. (2012). *La estructura de las organizaciones*. Barcelona:Ariel.

<https://www.casadellibro.com/libro-la-estructuracion-de-las-organizaciones/9788434405417/2031911>

Mintzberg, H. (1984). *La estructura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

<https://andrader0.tripod.com/docs/paradigmas/estructuradelasorgs.pdf>

Mistereck, S. A., Anderson, J. C., y Dooley, K. J. (1990). The strategic nature of process quality. En *Proceedings of the National Decision Sciences Institute Conference* (pp. 1517–1519).

Mitchell, T. R. (1979). Organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 30(1), 243–281. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.30.020179.001331>

Mitra, A. (2004). Six sigma education: a critical role for academia. *The TQM Magazine*, 16(4), 293–302. <https://doi.org/10.1108/09544780410541963>

Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37–53. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684880610643601/full/html>

Moeller, J. (2001). The EFQM Excellence Model. German experiences with the EFQM approach in health care. *International Journal for Quality in Health Care*, 13(1), 45–49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/intqhc/13.1.45>

Molesworth, M., Nixon, E., y Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277–287.

<https://doi.org/10.1080/13562510902898841>

Mollis, M. (2006) Latin American Identities in Transition: A Diagnosis of Argentine and Brazilian Universities. En Rhoads, R. y Torres, C. A. (eds.), *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, California: Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=6939>

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014) La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Mora, A. (2008). La Universidad de París en el siglo XIII: historia, filosofía y métodos. *Revista de Estudios Sociales*, 31, 60–71. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/17263>

Morin, E. (2001). El método I: la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra. <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/2011/11/el-metodo-1-la-naturaleza-de-la-naturaleza.pdf>

Morse, J. M. (1994). "Emerging from the data": The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. pp. 22–43. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moulton, P., y Moulton, M. (2013). Resistance to "Quality" in Higher Education. *Ethics y Critical Thinking Journal*, 1, 59–65. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=entyAN=92009167&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Mouzelis, N. (1967). *Organización y burocracia. Un análisis de las teorías modernas sobre organizaciones sociales*. Barcelona: Península.

Mozgin, W. (2019). The Condition of a Modern University—Is There a Problem? *Future Human Image*, (11), 56-65. <http://dx.doi.org/10.29202/fhi/11/6>

Mujib, H. (12 de agosto de 2017). Organizational Identity: An Ambiguous Concept in Practical Terms. *Administrative sciences*, 1-30. doi:10.3390/admsci7030028

Muñoz, Y., Castillo-Pérez, I., y Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42–44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>

Nabitz, U., Klazinga, N., y Walburg, J. (2000). The EFQM excellence model: European and Dutch experiences with the EFQM approach in health care. *International Journal for Quality in Health Care*, 12(3), 191–202. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/intqhc/12.3.191>

Nadeau, S. (2017). Lean, Six Sigma and Lean Six Sigma in Higher Education: A Review of Experiences around the World. *American Journal of Industrial and Business Management*, 7, 591–603. <https://doi.org/10.4236/ajibm.2017.75044>

Newman, S., y Jahdi, K. (2009). Marketisation of education: marketing, rhetoric and reality. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03098770802638226>

Newton, J. (1999). An Evaluation of the Impact of External Quality Monitoring on a Higher Education College (1993–98). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 215–235. <https://doi.org/10.1080/0260293990240210>

Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/713692740>

Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education. *Education*, 8(15), 161. <https://doi.org/10.1787/244257272573>

O'Bryne, D. y Bond, C. Back to the future: the idea of a university revisited. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(6), 571-584. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.957888>

O'Reilly, S. O., Healy, J., Murphy, T., y O'Dubhghaill, R. (2017). A Continuous Improvement Journey in the Higher Education Sector: A Case Study of a University in Ireland. En 4th International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education, 7–15.

O'Shea, É., y McDonald, L. (2015). Civic Roles, Random Callings: Discerning the university mission. *Social Alternatives*, 34(2), 3–5.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=109999454&site=ehost-live&scope=site>

Okada, K. (2008). *Manual de Administración de la Calidad Total y Círculos de Control de Calidad*. Banco Interamericano de Desarrollo.
http://www.inacal.org.uy/files/userfiles/file/VI_ManualACTyCCC.pdf

Olaskoaga-Larrauri, J., Barrenetxea-Ayesta, M., Cardona-Rodríguez, A., Mijangos-Del Campo, J. J., y Barandiaran-Galdós, M. (2016). Between Efficiency and Transformation: the opinion of deans on the meaning of quality in higher education. *European Journal of Education*, 51(2), 257–269. <https://doi.org/10.1111/ejed.12141>

Orozco, E. (noviembre de 2020). Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos. Promover y gestionar los cambios [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/671262/emo1de1.pdf?sequence=1>

Orton, J. D., y Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
<https://doi.org/10.5465/amr.1990.4308154>

Orton, J. D., & Weick, K. E. (1988). Toward a theory of the loosely coupled system. The University of Michigan working paper 586.
<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/35964/b1411810.0001.001.pdf?sequence=2>

Orton, J. D., y Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amr.1990.4308154>

Owlia, M., y Aspinwall, E. (1997). TQM in higher education - a review. *International Journal of Quality y Reliability Management*, 14(5), 527–543.
<https://doi.org/10.1108/02656719710170747>

Owsley, R. M. (1960). *The Moral Philosophy of Karl Jaspers*. Indiana University.

Oyarce, O. A. (2012). La universidad peruana hoy. *Visión crítica desde la gestión*. *Consensus*, 17(1), 31–49.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/consensus/article/view/934>

Pacheco, A. (2015). Intervención organizacional. Primeras aproximaciones conceptuales. *Gestión y Estrategia*, 48, 15–23.
<https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/27>

Pacheco, A., y Cruz, M. C. (2006). *Metodología Crítica de la Investigación. Lógica, procedimientos y técnicas*. Ciudad de México: Compañía Editorial Continental.

Paine, J., Turner, P., y Pryke, R. (1992). *Total Quality in Education*. Sydney: Ashton Scholastic.

Paletschek, S. (2001). The Invention of Humboldt and the Impact of National Socialism. The German University Idea in the First Half of the Twentieth Century. En M. Szöllösi, *Science in the third Reich* (pp. 300). Oxford

Palmer, C., Hughey, A., y Galloway, M. (2018). Using Lead Management Principles to Decrease the Academic Achievement Gap in P-12 Schools. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 38(1), 21–32.

Palmer, R. (2015). *The School of the French Revolution: A Documentary History of the College of Louis-le-Grand and its Director, Jean-François Champagne, 1762-1814*. Princeton University Press.
<https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691617961/the-school-of-the-french-revolution>

Paraschivescu, A. O. (2017). Particularities of Management and Quality Assurance in Education, 20(2), 12–19.
https://www.ugb.ro/Downloads/Info%20Studenti/20172018/etc2017no2/04_Paraschivescu.pdf

Parasuraman, A., Zeithaml, V., y Berry, L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.
<https://doi.org/10.1177/002224298504900403>

Parayitam, S., Phelps, L. D., y Olson, B. J. (2007). Strategic decision-making in the healthcare industry: the effects of physician executives on decision outcomes. *Management Research News*, 30(4), 283–301. <https://doi.org/10.1108/01409170710736329>

Parker, M., y Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization*, 2(2), 319–338.
<https://doi.org/10.1177/135050849522013>

Pastor, A. (2013). *Sistemas Integrados de Gestión*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Pérez Rabasa, M., y López, J. R. (2011). Calidad educativa en Argentina. Un estado de situación. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 8(15), 9–16.
<http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/080815/A2mar2011.pdf>

Pérez-Rojas, J. G. (2020). Retos de las instituciones de educación superior para su articulación en la Industria 4.0. *Revista CEA*, 6(11), 9–11.
<https://doi.org/10.22430/24223182.1584>

Pfeffer, J., y Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper y Row.

Phillips, N., Tracey, P. & Kraatz, M. (2016). Organizational Identity in Institutional Theory: Taking Stock and Moving Forward. En M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 353-373). Oxford University Press.

Pires, S., y Lemaitre, M. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la educación superior en América Latina y El Caribe*, 297-318.
https://www.academia.edu/9724952/SISTEMAS_DE_ACREDITACION_Y_EVALUACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_AMERICA_LATINA_Y_EL_CARIBE

Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Decreto Supremo 016. 25 de setiembre de 2015.

Pollitt, C. (2007). The New Public Management: An Overview of Its Current Status. *Administrative Science Management Public*, 8, 110–115.
<https://www.yumpu.com/en/document/view/28463365/the-new-public-management-an-overview-of-its-current-status>

Porter, L. J., y Parker, A. J. (1993). TQM the critical success factors. *Total Quality Management*, 4(1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/09544129300000003>

Portocarrero Suárez, F., Portocarrero O'Phelan, F., y Huaco Jara, P. (2018). Dilemas de la educación universitaria del siglo XXI. Lima: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico. <https://fondoeditorial.up.edu.pe/producto/dilemas-de-la-educacion-universitaria-del-siglo-xxi/>

Portocarrero, F. (2017). La idea de la universidad reexaminada y otros ensayos. Lima: Universidad del Pacífico. <https://fondoeditorial.up.edu.pe/producto/la-idea-de-universidad-reexaminada-y-otros-ensayos/>

Powell, T. C. (1995). Total quality management as a competitive advantage: a review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16(1), 15–37.
<https://www.jstor.org/stable/2486944>

Pratt, M. (2016). Hybrid and Multiple Organizational Identities. En M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 106-120). Oxford University Press.

PUCP. (2022). Acreditación PUCP.
<https://www.pucp.edu.pe/admision/acreditacion-pucp/>

Quispe, M., Canseco, P., y Araujo, G. (2011). Datos Estadísticos Universitarios (p. 3). Dirección de Estadística - Asamblea Nacional de Rectores.
http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIA_S.pdf

Radder, H. (2010). The commodification of academic research. En H. Radder (Ed.), *The commodification of academic research. Science and the modern university* (pp. 1-23). University of Pittsburgh Press.

<http://www.upress.pitt.edu/htmlSourceFiles/pdfs/9780822943969exr.pdf>

Ramírez-Fernández, R., Machado-Licona, J., y Fernández-Ramírez, O. (2019). Calidad en la educación universitaria, desde el programa de ingeniería de sistemas: una visión cualitativa de la educación superior. *Revista Científica Anfibios*, 2(2), 41–50.

<https://doi.org/10.37979/afb.2019v2n2.49>

Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the middle ages*. Clarendon Press.

https://lollardsociety.org/pdfs/Rashdall_Universities_vol1.pdf

Ravasi, D., y Phillips, N. (2011). Strategies of alignment: Organizational identity management and strategic change at Bang & Olufsen. *Strategic Organization*, 9(2), 103-135. <https://doi.org/10.1177/1476127011403453>

Ravasi, D., y Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*, 49(3), 433–458. <https://www.jstor.org/stable/20159775>

Ravasi, D. y Rekom, J. (2003). Key Issues in Organizational Identity and Identification Theory. *Corporate Reputation Review*, 6(2). 118-132.

<https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540194>

Reger, R. K., Gustafson, L. R., Demarie, S. M., y Mullane, J. V. (1994). Reframing the organization: Why implementing total quality is easier said than done. *Academy of Management Review*, 19, 565–584.

Rekom, J. Van, y Whetten, D. A. (2007). How organizational beliefs cohere: About essence, distinctiveness and continuity. In *Academy of Management Meeting in Philadelphia*, August.

Robertson, A. y Arachchige, B. (2015). Identity of Organizations: An Analytical Model, 12(4). <https://ssrn.com/abstract=2714168>

Robles, E., (2006). Origen de las Universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 35-48.
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900803.pdf>

Rodman, K., Biloslavo, R., y Bratoz, S. (2013). Institutional Quality of a Higher Education Institution from the Perspective of Employers. *Minerva*, 51(1), 71–92.
<https://doi.org/10.1007/s11024-013-9219-9>

Rodríguez, I. (2020). Universidad y autonomía actual en Perú. *Universidades*, 66(66), 49-59. <http://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/369>

Rodríguez-San Pedro, L. E. (1991). La Universidad de Salamanca: Evolución y declive de un modelo clásico.

Rodríguez-San Pedro, L. E. (2008). Universidades europeas del Renacimiento: Coímbra y Salamanca. *Dialnet.unirioja.es*; Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2695734>

Roel, V. (1998). La tercera revolución industrial y la era del conocimiento. Lima, Universidad Editorial Mayor de San Marcos, Fondo Editorial.

Saeedinejad, S., Nazafarin, H., Parvin, R. y Marziyeh, H. (1 de abril de 2018). Investigating the relationship between academic innovation and organizational identity with higher-order thinking skills among students at Yasuj University of Medical Sciences. *Yasuj university of Medical Sciences. World Family Medicine*, 16(4):126-131. DOI: 10.5742/MEWFM.2018.93362

Saldaña, A. (2008). La sociedad enferma de gestión. Ideología gestionaria, poder managerial y hostigamiento social. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i7.102>

Saldaña, J. (2013). *The SAGE Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). Sage Publications Inc. <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>

Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de clase mundial (Direccione). Washington, DC.
https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/TWB2009ChallengeWorldClassUniversities_Spanish.pdf

Samacá, G. D., y Acevedo, Á. (2011). De la reforma de Córdoba al Cordobazo. La universidad como escenario de las luchas por la democracia en Argentina, 1918-1969. *Memorias: Revista Digital de Historia Y Arqueología Desde El Caribe*, 15, 6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4654017>

Sanabria R., P. E., Romero C., V. d. C., y Flórez L., C. I. (2014). El concepto de calidad en las organizaciones: una aproximación desde la complejidad. *Universidad y Empresa*, 16(26), 165-213.
<https://www.redalyc.org/pdf/1872/187241606007.pdf>

Sandelowski M. (1995) Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health* 18(2), 179–183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>

Sandels, M. (2013). Todo lo que el dinero no puede comprar. Bogotá: Planeta.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/61693/1/rhereder%2C%20r01.pdf>

Sato, H. (2013). How to Choose an Appropriate Dress?: An Influence of Change in Organizational Identity. *Annals of Business Administrative Science*, 141–151.
<http://dx.doi.org/10.7880/abas.13.141>.

Schilke, O. (2018). A Micro-Institutional Inquiry into Resistance to Environmental Pressures. *Academy of Management Journal*, 61(4), 1431–1466.
<https://doi.org/10.5465/amj.2016.0762>

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., y Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>

Schoemaker, M. (2003). Identity in flexible organizations: Experiences in dutch organizations, 12(4), 191-201. <https://doi.org/10.1111/j.0963-1690.2003.00282.x>

Schuller, T. (Ed.) (1991) *The Future of Higher Education*. Milton Keynes, Open University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED341353>

Schultz, M. (2016). Organizational Identity Change and Temporality. En M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 93-105). Oxford University Press.

Segrado, A. (2016). Desarrollo organizacional. Una mirada desde el ámbito académico. *Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.002>

Sevillano, S. (2017). El sistema de acreditación universitaria en el Perú: marco legal y experiencias recientes. *Revista de Educación y Derecho*, (15). <https://doi.org/10.1344/reyd.v0i15.18400>

Shoeibi, M., y Zahmatdoost, E. (2015). The Role of Six Sigma in Improving the quality of higher education institutions. *The SIJ Transactions on Industrial, Financial y Business Management (IFBM)*, 3(6), 93–98. https://www.researchgate.net/publication/362125095_The_Role_of_Six_Sigma_in_Improving_the_Quality_of_Higher_Education_Institutions

Silas Casillas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 257–273. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682014000200006&lng=es&nrm=iso

Sillince, J. y Jarzabkowski, P. (2004). "From organizational identity to strategic action: a process of rhetoric and rationality," *Aston Business School Research Papers*, RP0401, 41 p.

Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*.

SINEACE. (2022a). *Reporte nacional 1: Brechas y oportunidades de la acreditación en el Perú*, Reporte. <https://www.gob.pe/institucion/sineace/informes->

publicaciones/3484752-reporte-nacional-1-brechas-y-oportunidades-de-la-acreditacion-en-el-peru

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2022b). Balance de la acreditación en el Perú, desafíos y recomendaciones de política. SINEACE.

<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/7163/Reporte%20Nacional%202.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

SINEACE. (2023). Listado de acreditaciones vigentes. SINEACE.

<https://app.sineace.gob.pe/Reportes/Acreditacion.aspx>

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>

Slaughter, S., y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

<https://eric.ed.gov/?id=ED409816>

Slaughter, S., y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore, MD y Londres: Johns Hopkins University Press.

https://www.researchgate.net/publication/234593995_Academic_Capitalism_and_the_New_Economy_Markets_State_and_Higher_Education

Smith, M. (1999). After Managerialism: Towards a Conception of the School as an Educational Community. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 317–337.

<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00140>

Smolarski, D. (2002). The Jesuit Ratio Studiorum, Christopher Clavius, and the Study of Mathematical Sciences in Universities. *Science in Context*, 15(3), 447–457.

<https://doi.org/10.1017/S026988970200056X>

Snell, S. A., y Dean, J. W. (1992). Integrated Manufacturing and Human Resource Management: A Human Capital Perspective. *Academy of Management Journal*, 35(3), 467–504. <https://www.jstor.org/stable/256484>

Sorila, A. (noviembre de 2020). Organizational Identity in Finnish Non-profit Development INGOs [Tesis de Maestría, University of Helsinki].

Sota Nadal, J. (2014). Universidad y poder: una relación traicionada. En M. Giusti & R. Sánchez-Concha (Eds.), *Universidad y Nación*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Srikanthan, G., y Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 126–136. <https://doi.org/10.1108/09513540310467804>

Steers, R. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46–56. <https://doi.org/10.2307/2391745>

Steiner, L., Sundström, A. C., y Sammalisto, K. (2013). An analytical model for university identity and reputation strategy work. *Higher Education*, 65(4), 401–415. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9552-1>

Stensaker, B. (2015). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *University of Oslo*, 69.103–115. DOI 10.1007/s10734-014-9763-8

Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>

Stensaker, B. y Dahl, J. (2001). Innovation and Isomorphism: A Case-Study of University Identity Struggle 1969-1999. *Higher Education*, 42(4). 473-492. <https://www.jstor.org/stable/3448101>

Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., y Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/02602930903432074>

Strauss, A., y Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology: An Overview*. In N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 217–285). Thousand Oaks, Sage Publications. https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_5382_class_materials/Grounded-theory-methodology.pdf

Suárez, N. (5 de septiembre de 2023). Cambio, Isomorfismo, Calidad, y Políticas Públicas de Evaluación y Acreditación en la Educación Superior: Un Caso en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(99). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7682>

SUNEDU (2016). SUNEDU otorga Licencia de Funcionamiento Institucional a la Universidad de Lima. SUNEDU. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-otorga-licencia-de-funcionamiento-institucional-a-la-universidad-de-lima/>

SUNEDU (2020). II informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf?v=1603336820>

SUNEDU (2023a). Actividad de fiscalización y procedimiento administrativo sancionador. SUNEDU. <https://www.sunedu.gob.pe/actividad-fiscalizacion-procedimiento-administrativo-sancionador/>

SUNEDU (2023b). Universidades Licenciadas. SUNEDU. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>

Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47–54. <https://doi.org/10.1080/1353832012004507>

Tanase, G.-I., y Velica, M. (2015). Influences in the process of implementation of total quality management. *HOLISTICA Journal of Business and Public Administration*, 6(1), 31–38.

https://econpapers.repec.org/article/urnurnste/v_3a6_3ay_3a2015_3ai_3a1_3ap_3a31-38.htm

Távora, J. (2016). Fundamentos de la regulación del sistema universitario peruano. En Aproximaciones a la educación universitaria. Perú 2016. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://files.pucp.edu.pe/puntoedu/wp-content/uploads/2016/06/Aproximaciones-a-la-educacion-universitaria.pdf>

Taylor, F. W. (1911). The principles of scientific management. New York: Harper y Brothers.

TELESUP. (2019). Cuadro Comparativo Entre Universidades Privadas Licenciadas y la Universidad Privada Telesup. https://cdn02.pucp.education/academico/2019/06/13183059/comparativo_unipriv_130619.pdf

Teow, M. (2010). – Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal. Burrage, M. (Ed.). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.

The National Architectural Accrediting Board (NAAB). <https://www.ncarb.org/>

The UK Quality Code for Higher Education. (2023). https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/revised-uk-quality-code-for-higher-education.pdf?sfvrsn=4c19f781_24

Trotter, R.T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine* 55(5), 398–400. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.07.003>

Tsutsui, W. (1996). W. Edwards Deming and the Origins of Quality Control in Japan. *The Journal of Japanese Studies*, 22(2). <https://doi.org/10.2307/132975>

Uhomoibhi, J. (2009). The Bologna Process, globalisation and engineering education developments. *Multicultural Education y Technology Journal*, 3(4), 248-255. <https://doi.org/10.1108/17504970911004255>

ULIMA. (2023). Acreditación internacional de la Ulima. Universidad de Lima. <https://www.ulima.edu.pe/acerca-de/acreditacion-internacional-de-la-ulima>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://www.upc.edu.pe/nosotros/acreditaciones/acerca-de-acreditaciones/>

UP. (2023). La universidad: Acreditaciones y licenciamiento. Universidad Del Pacífico. <https://www.up.edu.pe/la-universidad/Paginas/acreditaciones.aspx>

UPC. (2023). Historia I Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <https://www.upc.edu.pe/nosotros/quienes-somos/historia/>

UPN. (2019). UPN obtiene la Acreditación Institucional Internacional por IAC-CINDA. Blogs UPN. <https://blogs.upn.edu.pe/rectorado/2019/12/18/upn-obtiene-la-acreditacion-institucional-internacional-por-iac-cinda/>

USIL. (2023). Historia y Evolución. Corporación USIL. <https://usilcorp.com/nuestra-corporacion/historia-y-evolucion/>

Van de Ven, A. H., Angle, H., y Poole, S. (1989). Research on the management of innovation. New York: Harper y Row.

Van de Ven, A. H., y Rogers, E. (1988). Innovations and organizations: Critical perspectives. *Communication Research*, 15(1), 632–651. <https://experts.umn.edu/en/publications/innovations-and-organizations-critical-perspectives>

Varela, E. (2015). Managerialismo - culturas de empresa y emergencia del “hombre managerial.” *Forum Doctoral*, 6. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/view/2955/2631>

Vásquez, A. (2013). Calidad y Calidad Educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49–71. <https://doi.org/ISSN 1728-5852>

Velasco, F., y Vera, J. (2022) La Utilidad de la Evaluación en Educación Superior en el mundo global. Universidad de Sonora. Ley General de Educación Superior (LGES): Propuestas de armonización normativa en Sonora. pp 313-317

https://www.researchgate.net/publication/365654875_La_utilidad_de_la_evaluacion_en_educacion_superior_en_el_mundo_global

Vergara-Ciordia, J. (2009) "La educación en la antigua Roma". En Historia de la educación. Ed. por Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 51-80.

Vettori, O. (2018). Shared misunderstandings? Competing and conflicting meaning structures in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 24(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491786>

Vicente, F. y González, Á. (2002). Concepto y Misión de la universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del Nacional-Catolicismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 137-173. https://www.researchgate.net/publication/28241505_Concepto_y_mision_de_la_Universidad_De_Ortega_y_Gasset_a_la_reforma_universitaria_del_nacional-catolicismo

Vijaya, M. (2014). Quality excellence in higher education system through Six Sigma: student team engagement model. *International Journal of Six Sigma and Competitive Advantage*, 8(3–4), 247–256. <http://dx.doi.org/10.1504/IJSSCA.2014.067529>

Villagra, A. (2006). Modelo de Excelencia en la Gestión Malcolm Baldrige. Baldrige National Quality Program. http://www.praxis.com.pe/portal/sites/default/files/m_baldrige_2006.pdf

Višňovský, E. (2019). The university as a philosophical problem. *Human Affairs*, 29(2), 235-246. <https://doi.org/10.1515/humaff-2019-0019>

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., y Pârlea, D. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. https://doi.org/10.1163/_q3_SIM_00374

Waks, S., y Frank, M. (1999). Application of the Total Quality Management Approach Principles and the ISO 9000 Standards in Engineering Education.

European Journal of Engineering Education, 24(3), 249–258.

<https://doi.org/10.1080/03043799908923560>

Wanous, J., y Lawler, E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction.

Journal of Applied Psychology, 57(1), 95–105.

<https://awspntest.apa.org/doi/10.1037/h0032664>

Weerts, D., Freed, G. y Morphew, C. (2014). Organizational Identity in Higher Education: Conceptual and Empirical Perspectives. Higher Education. En Perna, w. (Ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research. (229–278).

https://doi.org/10.1007/978-94-017-8005-6_6

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.

Administrative Science Quarterly, 21(1), 1–19. Retrieved from

<https://www.jstor.org/stable/2391875>

Whetten, D. A. (septiembre de 2006). Albert and Whetten Revisited. Strengthening the Concept of Organizational Identity. Journal of management inquiry, 15(3), 219 - 234.

doi:10.1177/1056492606291200

Wilson, H. (1991). Creative marginality. Innovation at the intersection of the social sciences. History of European Ideas, 13(5), 670-672. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(91\)90102-5](https://doi.org/10.1016/0191-6599(91)90102-5)

Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. Journal of Higher Education Policy and Management, 31(2), 121–131. <https://doi.org/10.1080/13600800902825835>

Winter, R., y Sarros, J. C. (2002). Corporate reforms to Australian universities: Views from the academic heartland. Journal of Institutional Research, 11(1), 92–104.

<https://doi.org/10.4225/03/5934cd9e96b56>

Womack, J. (2006). Lean Thinking: Banish Waste and create wealth in your corporation. Irving Perkins Associates.

Woodall, T., Hiller, A., y Resnick, S. (2014). Studies in Higher Education Making sense of higher education: students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48–67.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373>

Wrege, C., y Greenwood, R. (1991). The father of scientific management: Myth and reality. Homewood: Business One.

Wyatt, J. (1982) Karl Jaspers' The Idea of the University: An existentialist argument for an institution concerned with freedom. *Studies in Higher Education*, 7(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/03075078212331379281>

Yamada, G., Rivera, M., y Castro, J. F. (2012). Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad. Lima.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/937>

Youssef, M. A., Libby, P., Al Khafaji, A., y Sawyer, G. (1998). TQM implementation barriers in academe: a framework for further investigation. *International Journal of Technology Management*, 16(4–6), 584–593.
<https://doi.org/10.1504/IJTM.1998.002682>

Anexos

Anexo N° 1: Guía de entrevista para Jefe o Directivo

GUÍA DE ENTREVISTA: Jefe o Directivo

Investigación: "Los efectos (in)tangibles de la calidad académica en la identidad organizacional de los docentes universitarios"

1. ¿Cuándo se enteró que había un proceso de acreditación en su universidad?
2. ¿Cuáles fueron las razones que había para ingresar a ese proceso de acreditación?
3. ¿Cuál fue la opinión mayoritaria de los docentes respecto a la propuesta de acreditación?
4. ¿Considera que hubo identificación con esta propuesta por parte de los docentes?
5. ¿Cuáles fueron las principales objeciones u observaciones críticas ante el proceso de acreditación?
6. ¿Qué considera que es lo fundamental y lo más característico de su universidad?
7. ¿Qué distingue a su universidad de las otras?
8. ¿Qué considera que no debe cambiar en su universidad?
9. ¿Siente que algún grupo de docentes consideró que las propuestas generadas por el proceso de acreditación afectaron el ethos de su universidad?
10. ¿Piensa que los docentes consideran que las propuestas generadas por el proceso de acreditación contribuyen significativamente a la mejora de la calidad de su universidad?
11. ¿Cuál es el perfil de las personas que lideran los procesos de acreditación?
¿Tienen legitimidad ante los docentes y administrativos?
12. Desde su conocimiento, ¿cómo han asumido los procesos de acreditación otras universidades pares a la suya?
13. ¿Ha percibido cambios importantes a nivel organizacional a causa de la acreditación?
14. ¿Cuáles son los valores por los que se rige su universidad?
15. ¿Considera que debido a la acreditación tienen algún tipo de impacto a nivel de los valores?
16. A partir de la acreditación, ¿cómo cambió la gestión de su universidad?

17. ¿Cuáles fueron los principales cambios a nivel de decisiones estratégicas que se dieron en su universidad?

18. ¿Qué efectos esperaría en la cultura organizacional después de la acreditación?

19. A nivel personal, ¿cómo se siente tras estos cambios?

20. A nivel personal, ¿cuál considera que ha sido el principal impacto de la acreditación en su vida profesional?

21. Por otro lado, ¿de qué manera ha impactado la acreditación la vida profesional de los profesores de su universidad?

22. ¿Siente que las exigencias a usted o a sus colegas docentes se han incrementado respecto a sus roles como docentes, investigadores y gestores?

23. Desde su perspectiva, ¿considera que la acreditación contribuye a la universidad a ser coherente con la razón de ser y de su propósito más profundo?

24. Desde su perspectiva, ¿cómo definiría lo que es la calidad académica?

25. Si estuviera en sus manos, ¿qué cambios realizaría en su universidad?

Anexo N° 2: Guía de entrevista para docentes

GUÍA DE ENTREVISTA - docentes

Investigación: "Los efectos (in)tangibles de la calidad académica en la identidad organizacional de los docentes universitarios"

1. ¿Cuándo se enteró que había un proceso de acreditación en su universidad?
2. ¿Cuáles fueron las razones que había para ingresar a ese proceso de acreditación?
3. ¿Cuál fue su opinión respecto a la propuesta de acreditación? (calidad y/o prestigio)
4. ¿Usted se sintió identificado con esta propuesta?
5. ¿Cuáles fueron sus objeciones u observaciones críticas ante el proceso de acreditación?
6. ¿Qué considera que es lo fundamental y lo más característico de su universidad?
7. ¿Qué distingue a su universidad de las otras?
8. ¿Qué considera que no debe cambiar en su universidad?
9. ¿Siente que las propuestas generadas por el proceso de acreditación afectaron de alguna forma el ethos de su universidad?
10. ¿Considera que las propuestas generadas por el proceso de acreditación contribuyen significativamente a la mejora de la calidad de su universidad?
11. ¿Cuál es el perfil de las personas que lideraban el proceso de acreditación en su universidad y considera que tenían suficiente legitimidad para hacerlo?
12. Desde su conocimiento, ¿cómo han asumido los procesos de acreditación otras universidades pares a la suya?
13. ¿Ha percibido cambios importantes a nivel organizacional a causa de la acreditación?
14. ¿Cuáles son los valores por los que se rige su universidad?
15. ¿Considera que la acreditación tiene un efecto a nivel de los valores?
16. Después de la acreditación, ¿cómo cambió la gestión de su universidad?
17. ¿Cuáles fueron los principales cambios a nivel de decisiones estratégicas que se dieron en su universidad?
18. ¿Cómo cambió la cultura organizacional después de la acreditación?
19. A nivel personal, ¿cómo se siente tras estos cambios?

20. A nivel personal, ¿cuál considera que ha sido el principal impacto de la acreditación en su vida profesional?

21. ¿Siente que las exigencias a usted o a sus colegas se han incrementado respecto a sus roles como docentes, investigadores y gestores?

22. Desde su perspectiva, ¿considera que la acreditación contribuye a que la universidad sea más coherente con su razón de ser?

23. Desde su perspectiva ¿cómo definiría lo que es la calidad académica?

24. Si estuviera en sus manos, ¿qué cambios realizaría en su universidad?

Anexo N° 3: Guía de entrevista para administrativos del área de calidad

GUÍA DE ENTREVISTA: Administrativos Área Calidad

Investigación: "Los efectos (in)tangibles de la calidad académica en la identidad organizacional de los docentes universitarios"

1. ¿Cuándo se enteró que había un proceso de acreditación en su universidad?
2. ¿Cuáles fueron las razones que había para ingresar a ese proceso de acreditación?
3. ¿Cuál cree que fue la percepción de los docentes al momento de presentarles la propuesta de acreditación? (calidad y/o prestigio)
4. ¿Considera que los docentes se sintieron identificados con esta propuesta?
5. ¿Cuáles fueron las objeciones u observaciones críticas principales que le manifestaron ante el proceso de acreditación?
6. ¿Qué considera que es lo fundamental y más característico de su universidad?
7. ¿Qué distingue a su universidad de otras que podrían considerarse sus pares?
8. ¿Qué considera que no debe cambiar en su universidad?
9. ¿Siente que las propuestas generadas por el proceso de acreditación de algún modo iban en contra de principios o prácticas fundamentales en su universidad?
10. ¿Considera que las propuestas generadas por el proceso de acreditación siempre contribuyen significativamente a la mejora de la calidad de su universidad?
11. ¿Sintió respaldo y acogida por parte de los docentes y directivos en el proceso de acreditación?
12. Desde su conocimiento, ¿cómo han asumido los procesos de acreditación otras universidades pares a la suya?
13. ¿Cuál ha sido la incidencia de la acreditación en la universidad a nivel organizacional? ¿Qué cambios importantes ha percibido?
14. ¿Cuáles considera que son los valores por los que se rige su universidad?
15. ¿Considera que alguno de estos ha cambiado? ¿Cuáles son los nuevos?
16. Después de la acreditación, ¿cómo cambió la gestión de su universidad?
17. ¿Considera que los procesos de acreditación han agregado al foco de mejora de procesos, un énfasis en generación de impacto social?
18. ¿Cuáles fueron los principales cambios a nivel de decisiones estratégicas que se dieron en su universidad?

19. ¿Qué cambios percibió en la cultura organizacional después de la acreditación?

20. ¿Qué cambios percibió que los docentes tuvieron que realizar tras el proceso de acreditación?

21. A nivel personal, ¿cuál es el principal impacto de la acreditación en su vida profesional?

22. ¿Siente que las exigencias a los profesores se han incrementado respecto a sus roles como docentes, investigadores y gestores?

23. Desde su perspectiva, ¿considera que la acreditación ha contribuido a la coherencia con la razón de ser de su universidad?

24. Desde su experiencia y perspectiva, ¿cómo definiría la calidad académica?

25. Si estuviera en sus manos, ¿qué cambios realizaría en su universidad?

Anexo N° 4: Sistema categorial y construcción del instrumento

Dimensiones	Subdimensiones	Descripción	Items
Identidad Organizacional: central, perdurable, distintivo (Albert y Whetten, 1985)	"Identificación" (Ashford y Mael, 1989)	Certeza (Hogg, 2000, 2007; Fan y Zietsma, 2017) Atención al entorno: qué y dónde conseguir información apropiada (Abrams y Hogg, 1990)	6. ¿Qué considera que es lo fundamental de su universidad? 7. ¿Qué distingue a su universidad de las otras? 8. ¿Qué considera que no debe cambiar en su universidad? 9. ¿Siente que las propuestas generadas por el proceso de acreditación alteraban de alguna forma el ethos de su universidad?
	Identidad normativa (Parsons, 1960)	A mayor identificación, menor valor tendrá la información outsider (Turner, 1982, pp 87). Funciones culturales, educativas y expresivas; altruismo (Foreman y Whetten, 2002).	10. ¿Considera que las personas que lideraban el proceso en su universidad tenían suficiente legitimidad para hacerlo? 11. Desde su conocimiento, ¿cómo han asumido los procesos de acreditación otras universidades pares a la suya? 12. ¿Cuáles son los valores por los que se rige su universidad? ¿Considera que alguno de estos ha cambiado? ¿Cuáles son los nuevos?
	"Contenido" (Gioia y Thomas, 1996)	Identidad utilitaria (Etzioni, 1961)	Maximización del beneficio y racionalidad económica, motivaciones extrínsecas, interés propio. A mayor identidad utilitaria, mayor seguimiento de fuerzas isomórficas.
Identidad Organizacional: central, perdurable, distintivo (Albert y Whetten, 1985)	Impregnación	Qué y por qué hacer el cambio; deseabilidad de la imagen propuesta.	1. ¿Cuándo se enteró que había un proceso de acreditación en su universidad? 2. ¿Cuáles fueron las razones que había para ingresar a ese proceso de 3. ¿Cuál fue su opinión respecto a dicha propuesta? 4. ¿Usted se sintió identificado con esta propuesta?
	Contrastación	Comparar mi propia identidad con los estándares propuestos; se desalta el statu quo y la identidad misma.	5. ¿Cuáles fueron sus objeciones u observaciones ante el proceso de acreditación?
	Construcción	Esas discrepancias o diferencias, se aceptan o se rechazan; generan motivación para el cambio o decepción, frustración, desprecio por los cambios, etc. Ese proceso dependerá del nivel de identificación (certeza y atención al entorno) y de los contenidos (según sean más utilitarios o normativos).	"Identificación" y "contenido"
	Reflexión	Experimentar y evaluar ciertos cambios en decisiones estratégicas y corporativas (liderazgo de la organización) en que se altera el diseño organizacional, incentivos, recursos, prioridades estratégicas.	15. ¿Cuáles fueron los principales cambios a nivel de decisiones estratégicas que se dieron en su universidad?
"Formación" (Lejeune, Schultz y Vos, 2015)	Expresión	Se experimentan cambios a nivel de comportamientos concretos y alteraciones de la cultura organizacional.	16. ¿Cómo cambió la cultura organizacional después de la acreditación?
	Reconstrucción	Los cambios ya no son propuestas externas, sino que se viven internamente (directivas y comportamientos de "otros"). Se reevalúa la identificación y el contenido identitario de este nuevo escenario: certezas se realinean y se presta atención al entorno interno; y, los nuevos contenidos se aceptan o no (identidad normativa o utilitaria).	17. A nivel personal, ¿cómo se siente tras estos cambios? 18. A nivel personal, ¿considera que existe coherencia con la razón de ser de su universidad? 19. Si en sus manos estuviera, ¿qué cambios realizaría en su universidad?

Anexo N° 5: Protocolo de consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹

El propósito de este protocolo es brindar a las y los participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de esta, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por RAFAEL ALEJANDRO FERNÁNDEZ CONCHA, de la Pontificia Universidad Católica del Perú y es asesorada por el profesor DR. FELIPE PORTOCARRERO SUÁREZ, de la Universidad del Pacífico. La meta de este estudio es la explicación del proceso de construcción de identidad organizacional por parte de los docentes de algunas universidades privadas del Perú.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista que le tomará entre 45 y 60 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado.

Su participación es voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Las entrevistas serán confidenciales, para ello se codificarán utilizando un número de identificación para proteger su identidad y cualquier tipo de riesgo asociado a su participación. La información recogida será almacenada en una computadora con respaldo virtual, con contraseña y se almacenará por un periodo de cinco años contados desde la publicación de la tesis.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Para absolver consultas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo,

_____ doy mi
consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es
enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente
y he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento,
sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información
del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste
haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Rafael Fernández Concha al correo
rafael.fernandez@pucp.pe o al teléfono 966559618.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
---	-------	-------

Rafael Fernández Concha

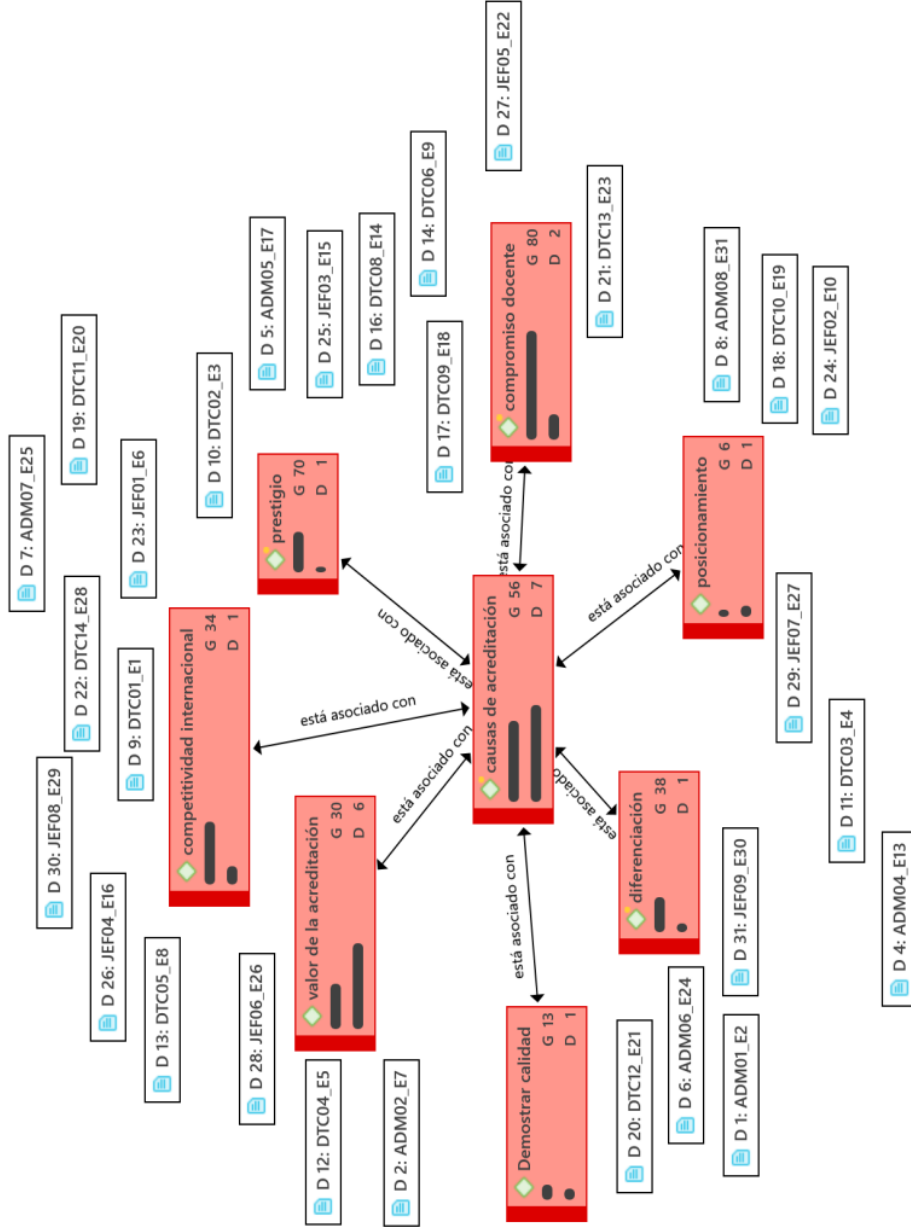
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
--	-------	-------

Anexo N° 6: Lista de entrevistas realizadas

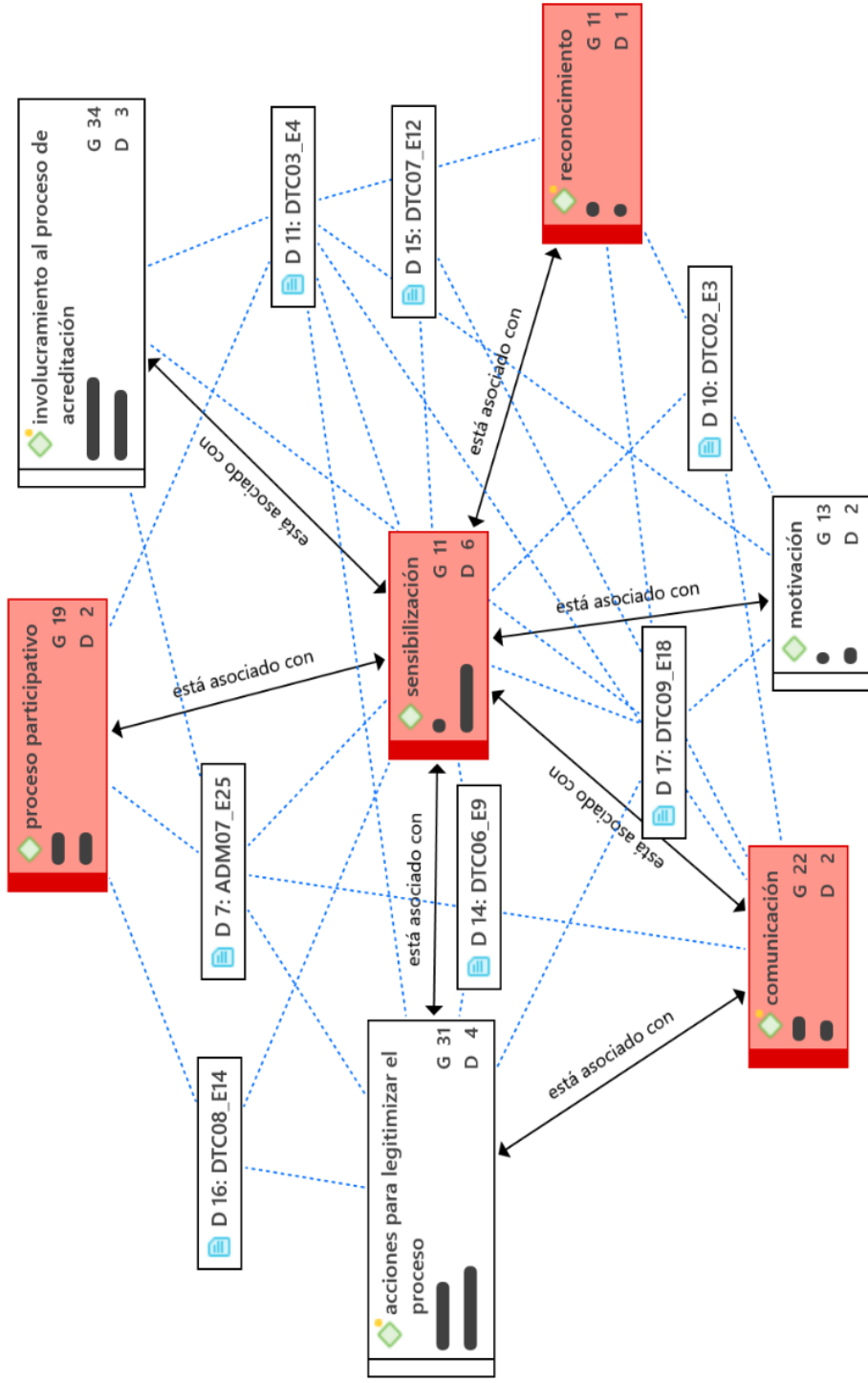
ID	Minutos	Profesores	Jefes	Administrativos
1	48	DTC01		
2	35			ADM01
3	36	DTC02		
4	65	DTC03		
5	41	DTC04		
6	50		JEF01	
7	31			ADM02
8	29	DTC05		
9	45	DTC06		
10	43		JEF02	
11	20			ADM03
12	30	DTC07		
13	30			ADM04
14	53	DTC08		
15	35		JEF03	
16	39		JEF04	
17	29			ADM05
18	42	DTC09		
19	15	DTC10		
20	44	DTC11		
21	61	DTC12		
22	49		JEF05	
23	37	DTC13		
24	62			ADM06
25	29			ADM07
26	44		JEF06	
27	53		JEF07	
28	48	DTC14		
29	40		JEF08	
30	31		JEF09	

31	6			ADM08
31	25			ADM08

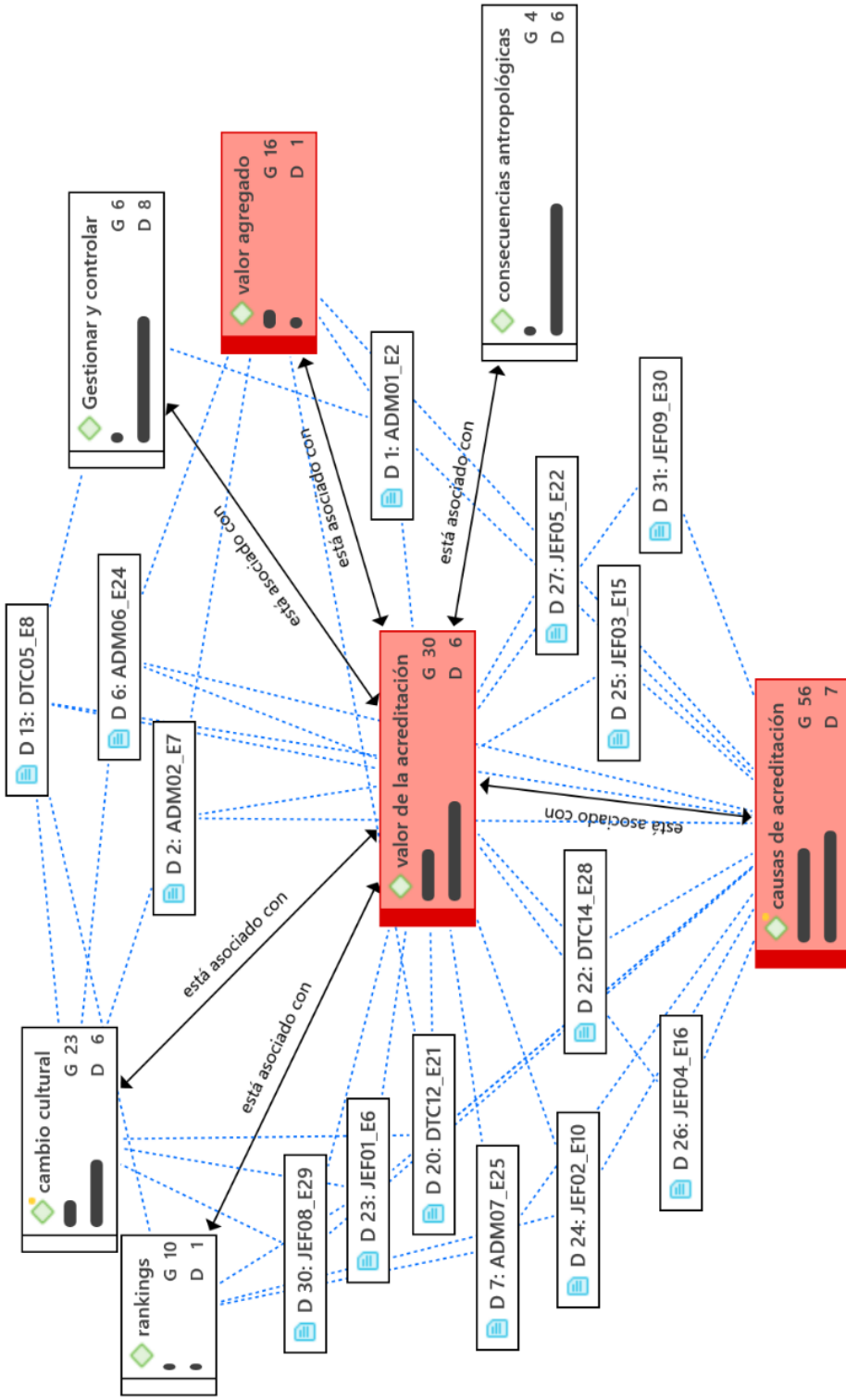
Anexo N° 7: Red semántica “Causas de acreditación”



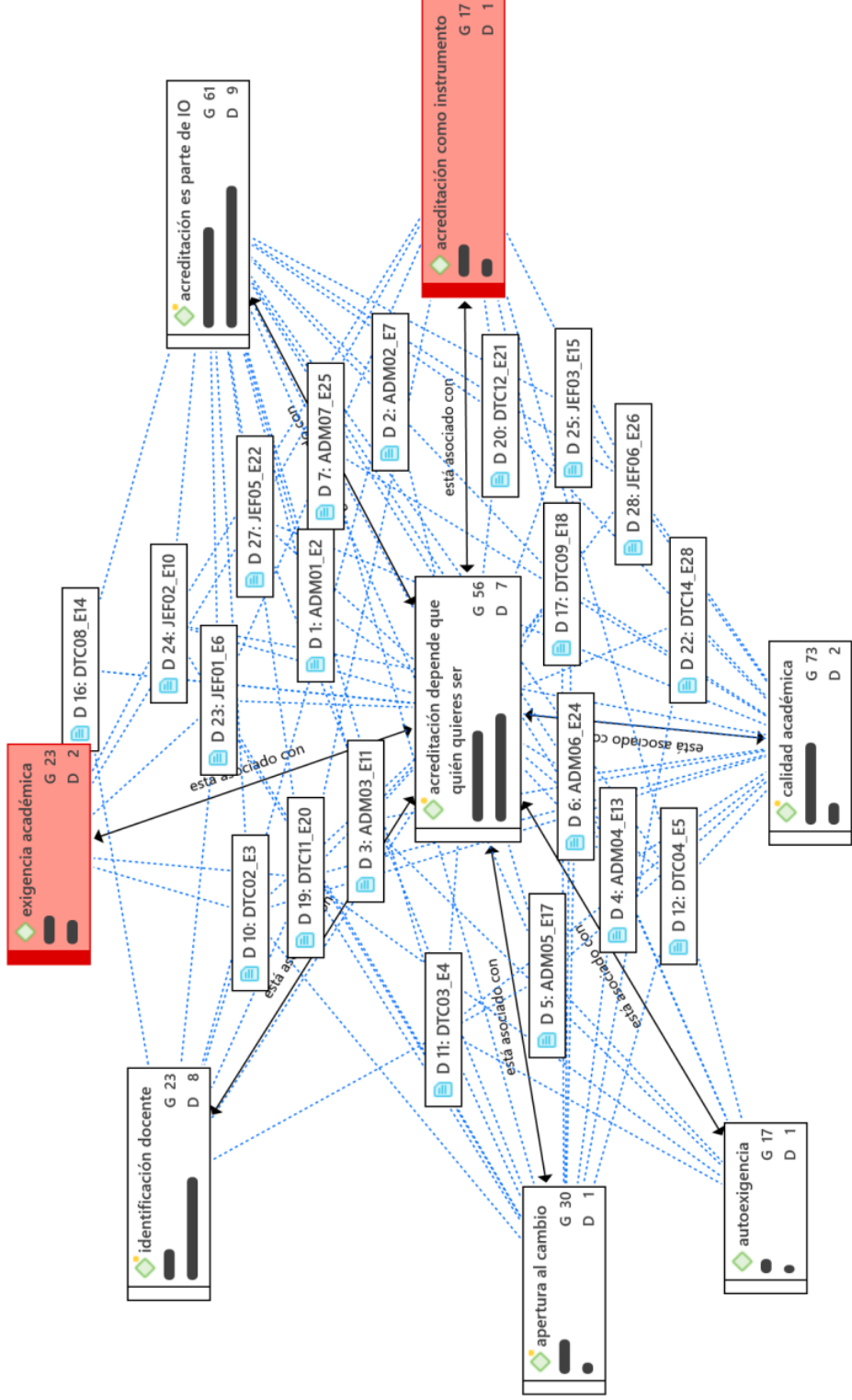
Anexo N° 8: Red semántica “Sensibilización”



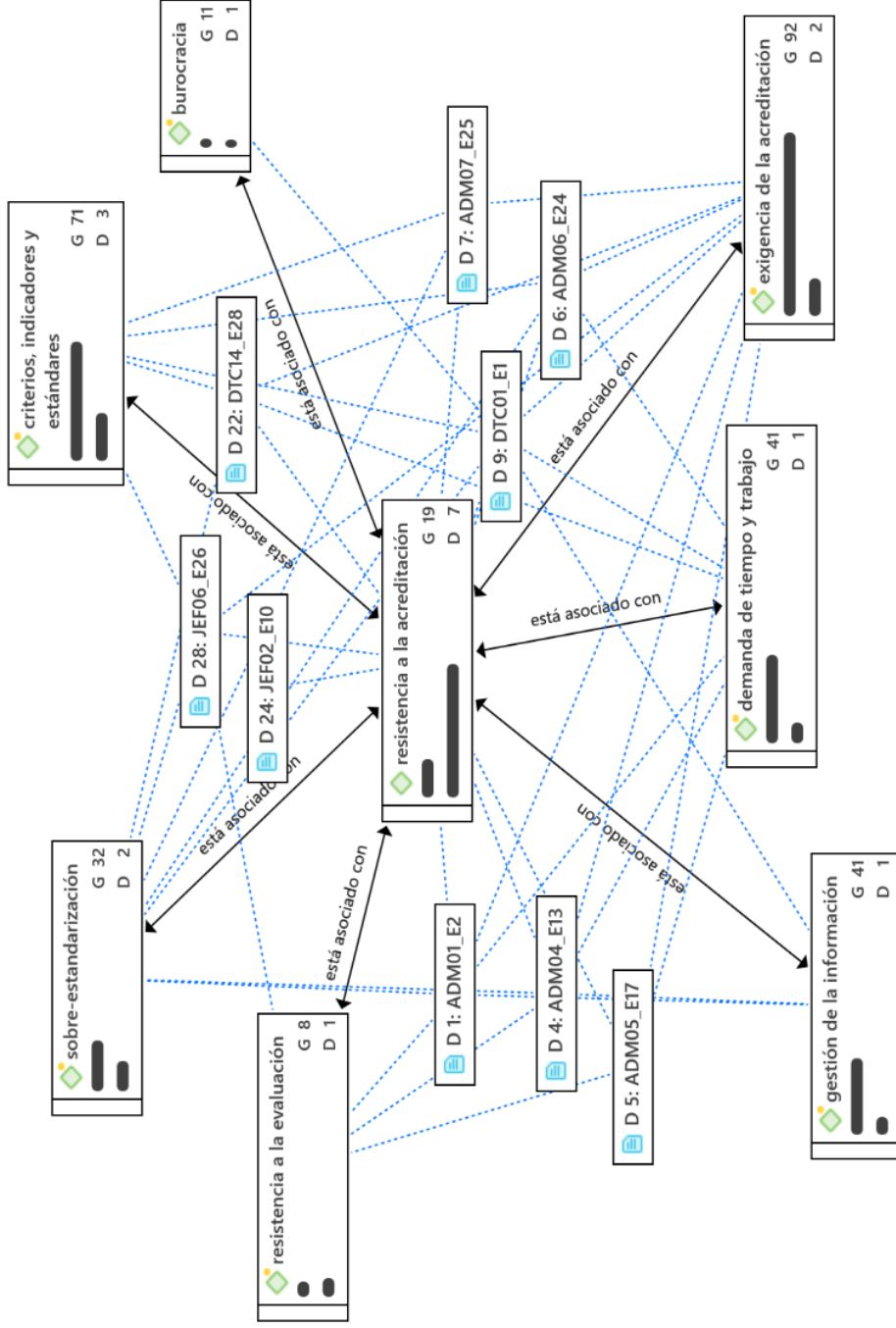
Anexo N° 9: Red semántica “Valor de la acreditación”



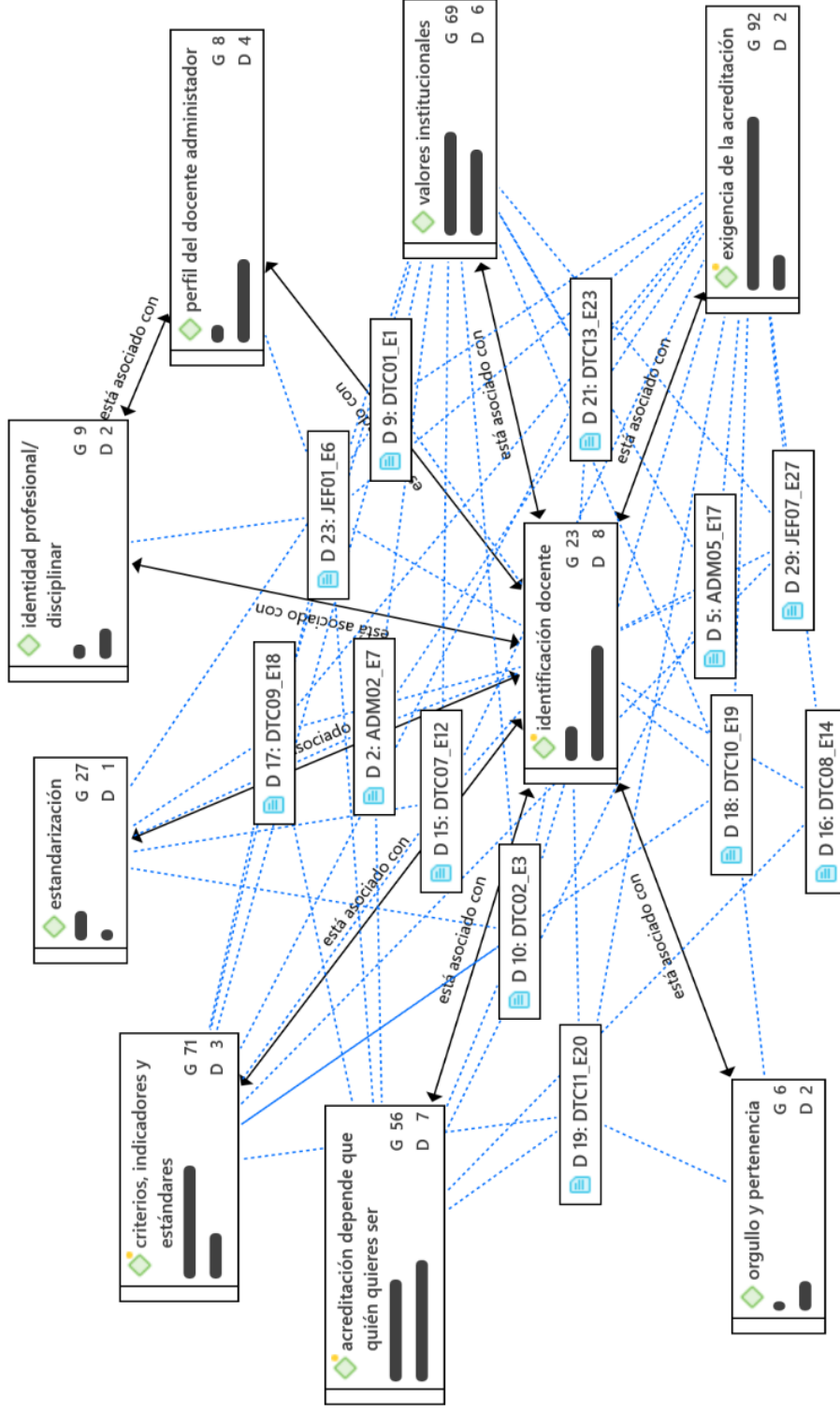
Anexo N° 11: Red semántica “Acreditación depende de quién quieres ser”



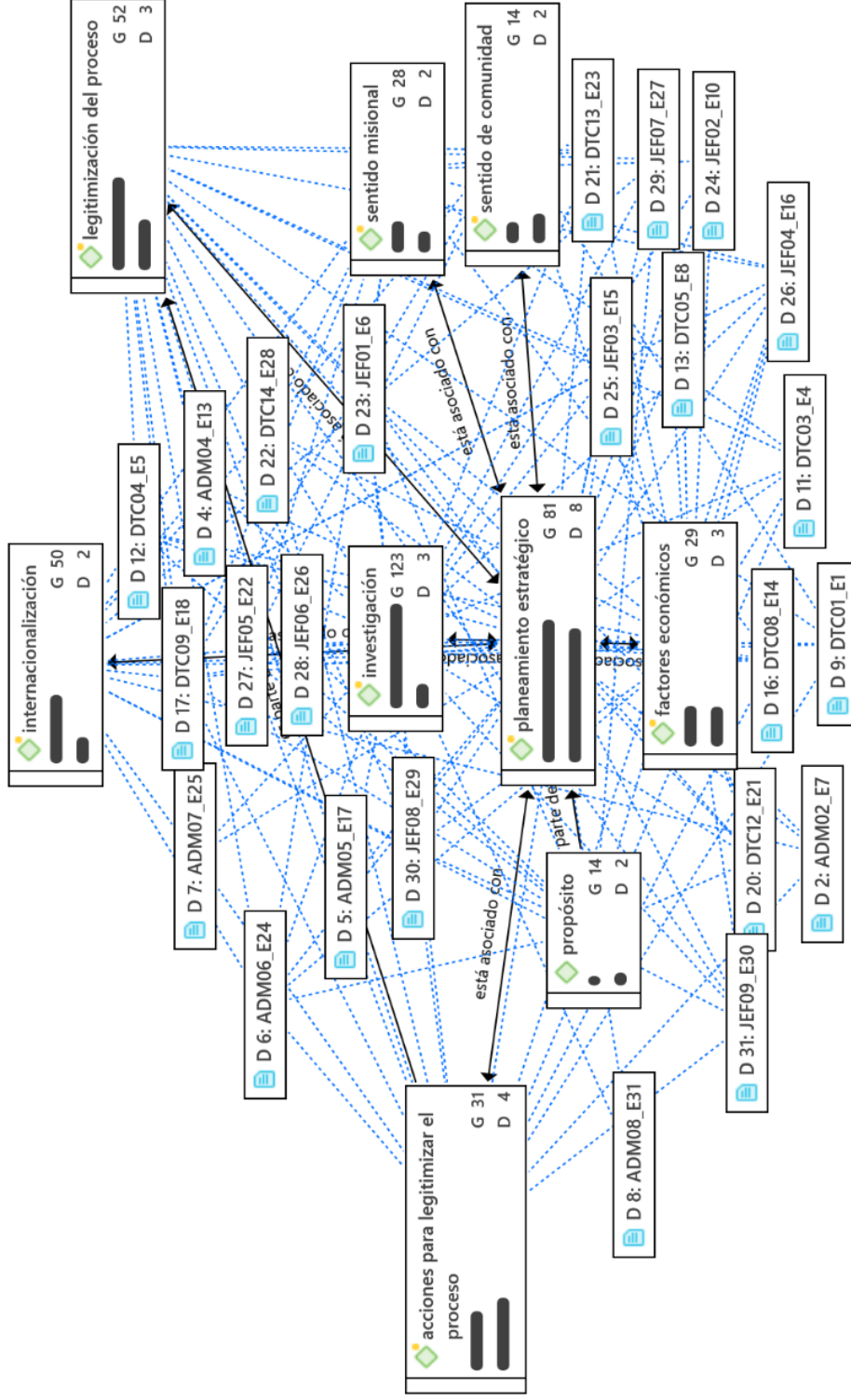
Anexo N° 12: Red semántica “Resistencia a la acreditación”



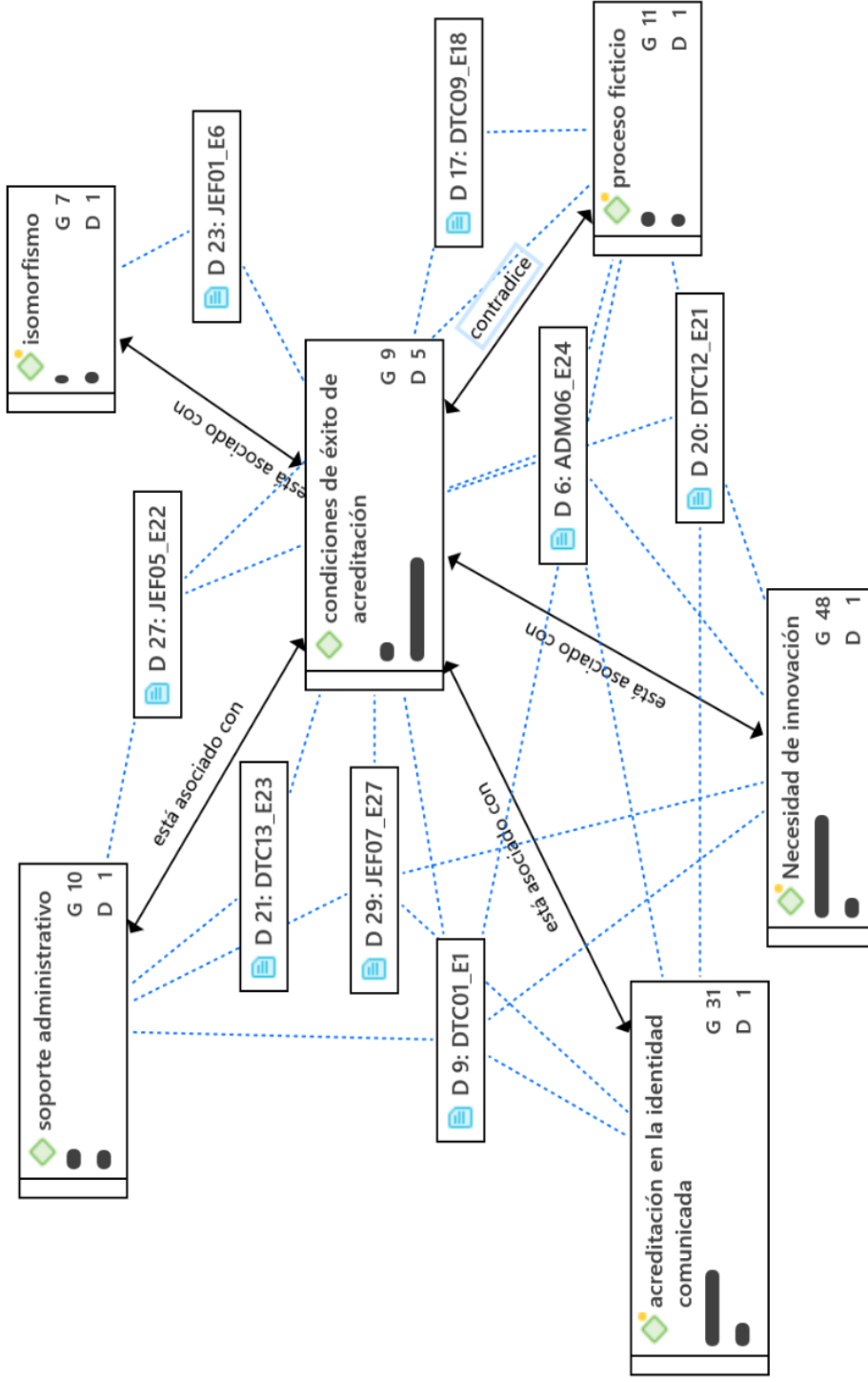
Anexo N° 13: Red semántica "Identificación docente"



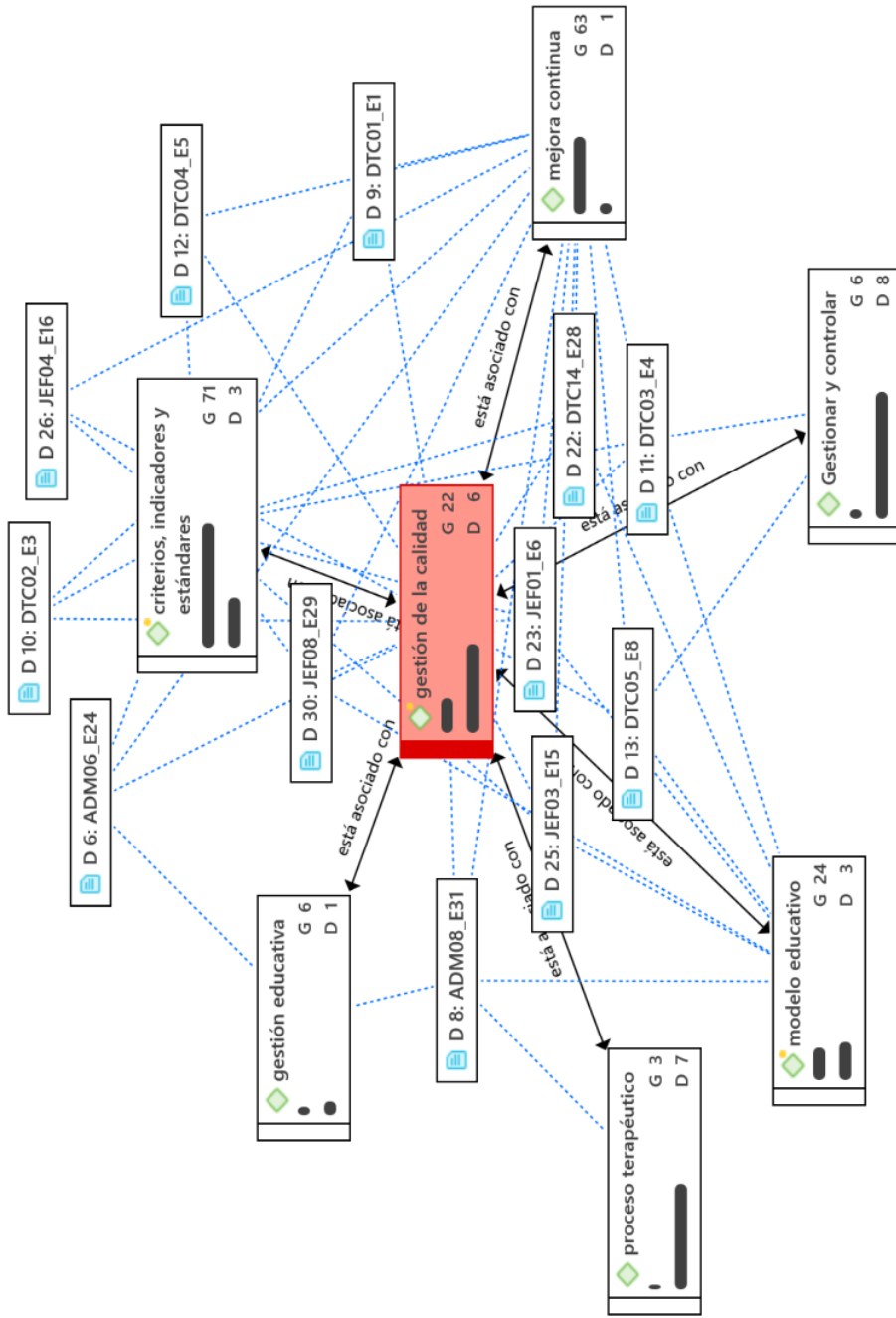
Anexo N° 16: Red semántica “Planeamiento estratégico”



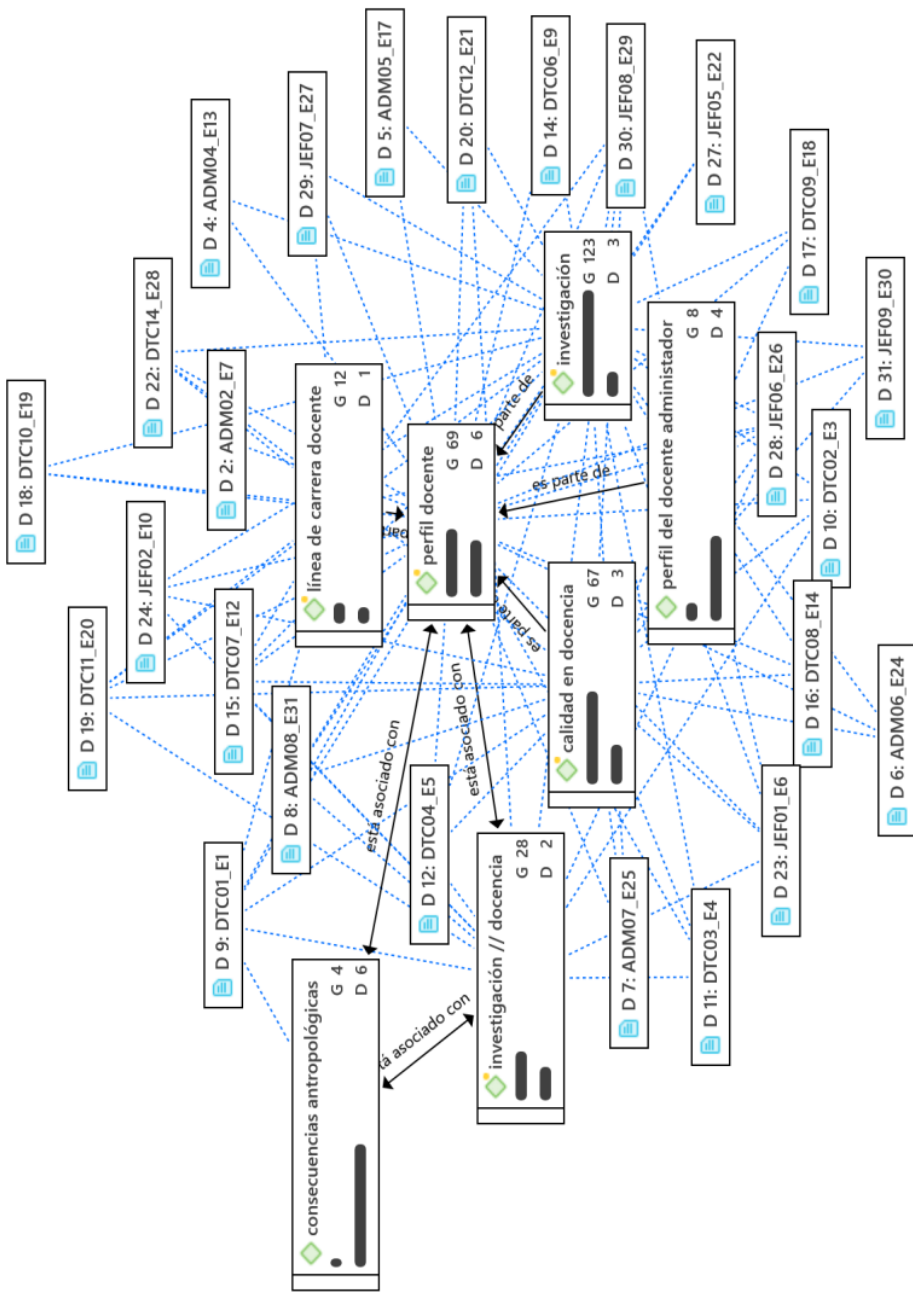
Anexo N° 17: Red semántica “Condiciones de éxito de acreditación”



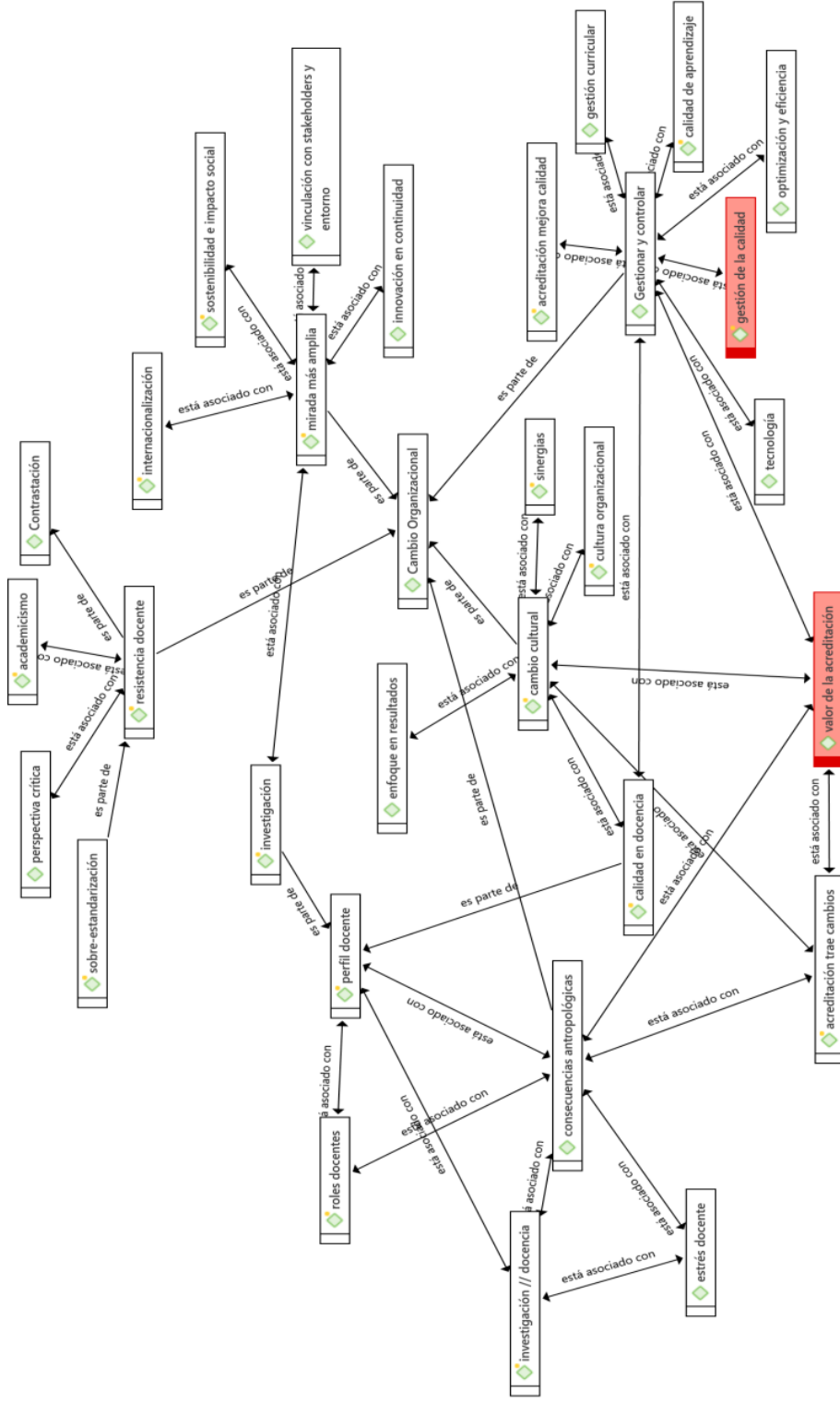
Anexo N° 18: Red semántica “Gestión de la calidad”



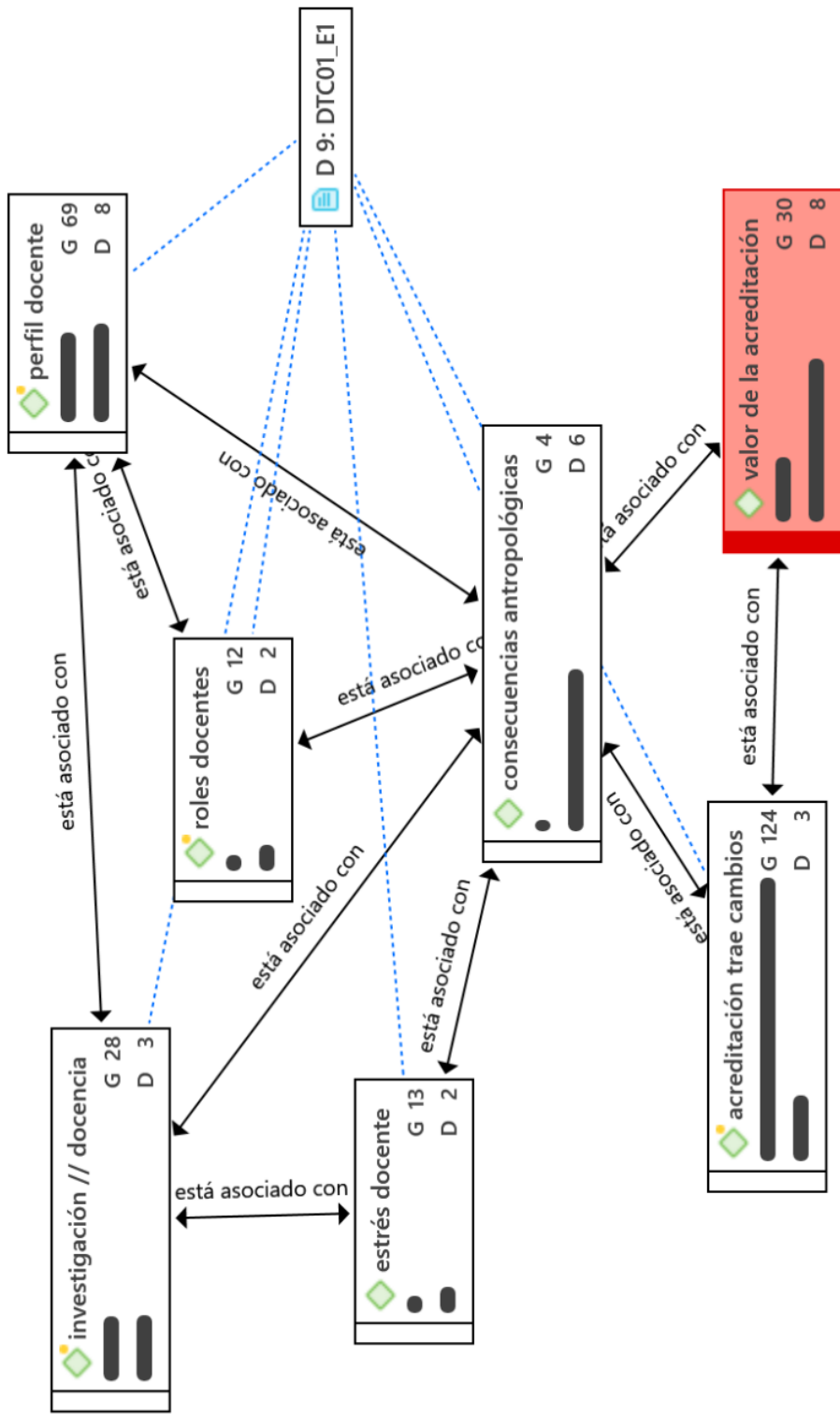
Anexo N° 19: Red semántica “Perfil docente”



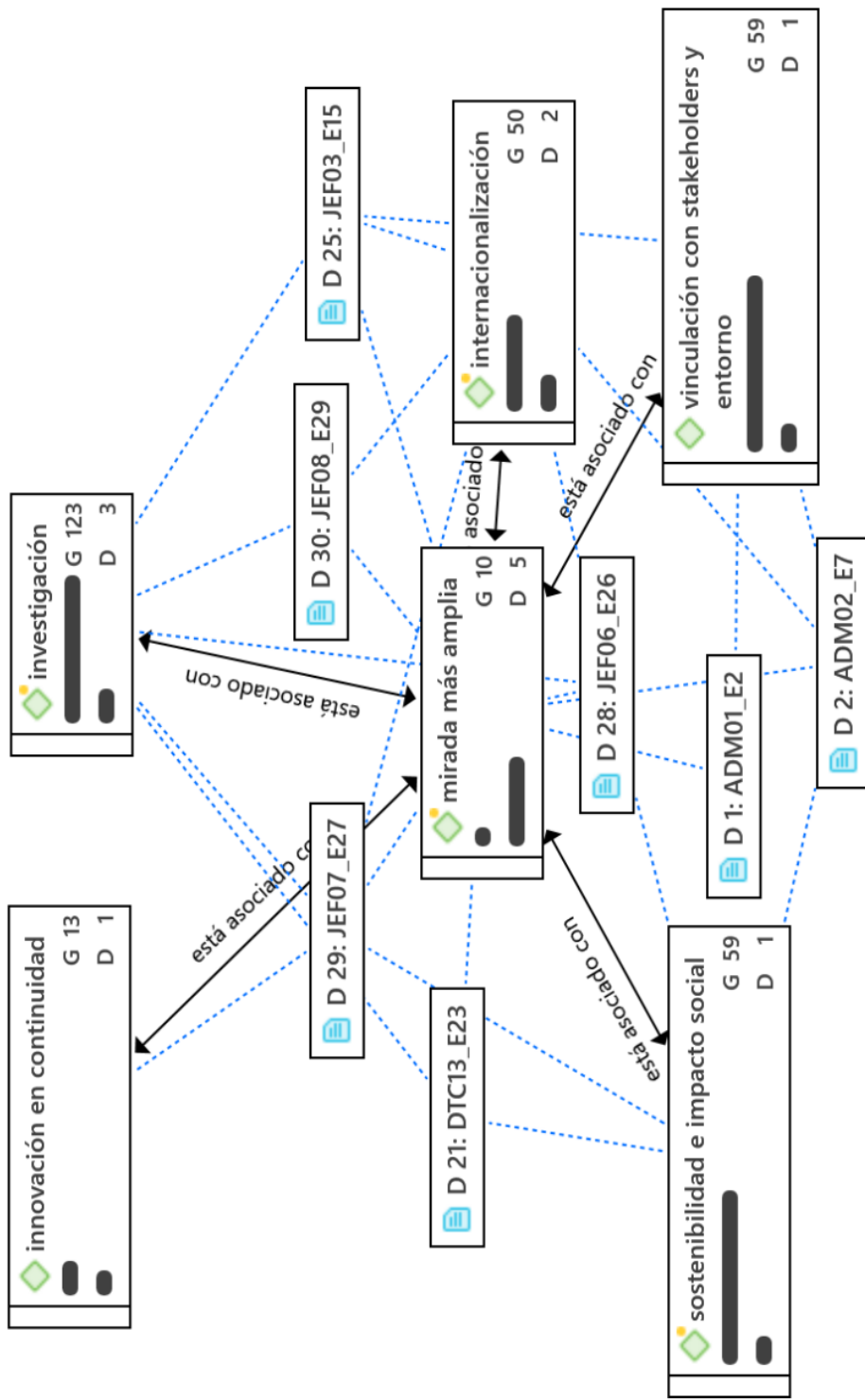
Anexo N° 20: Red semántica “Cambio organizacional”



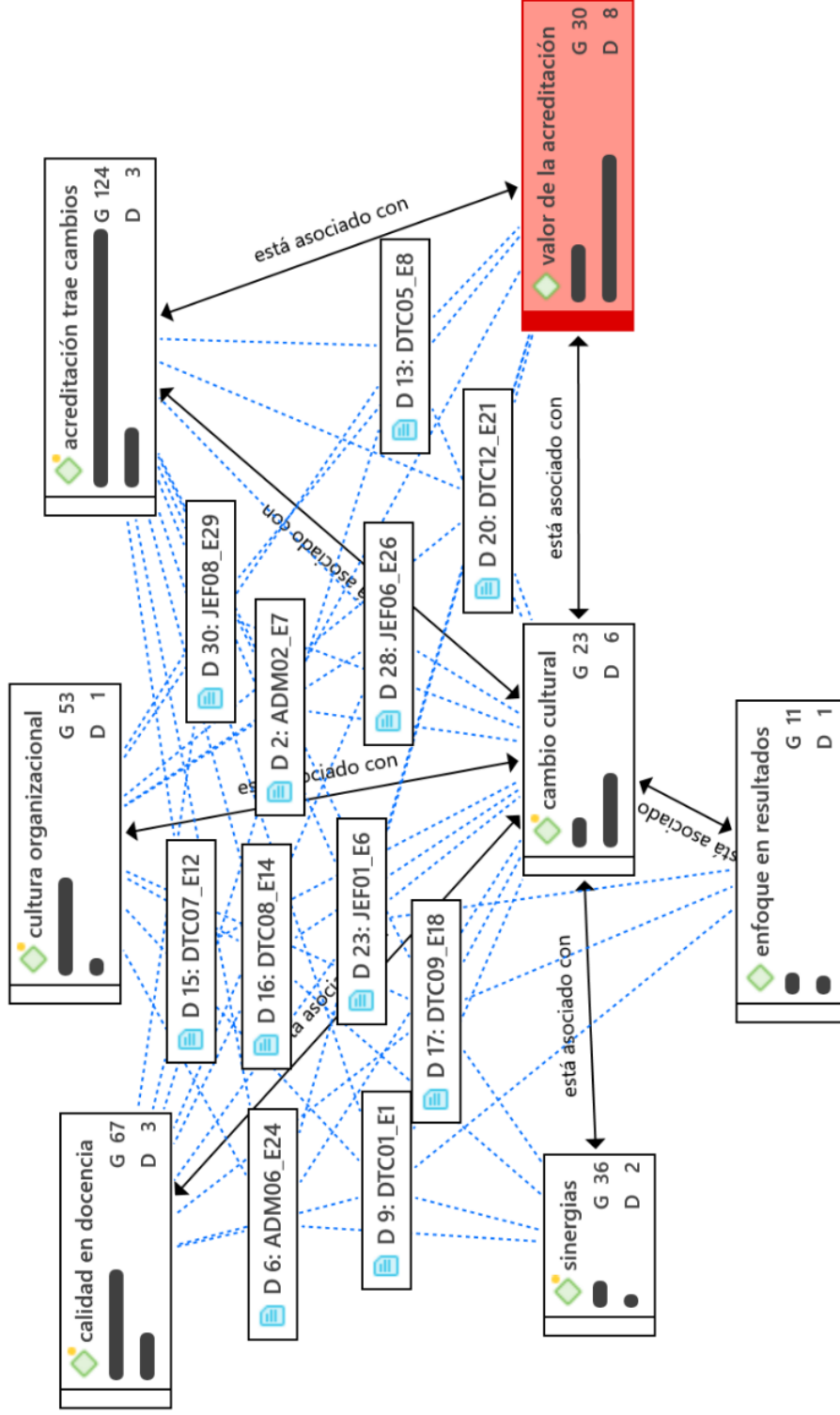
Anexo N° 21: Red semántica “Consecuencias antropológicas”



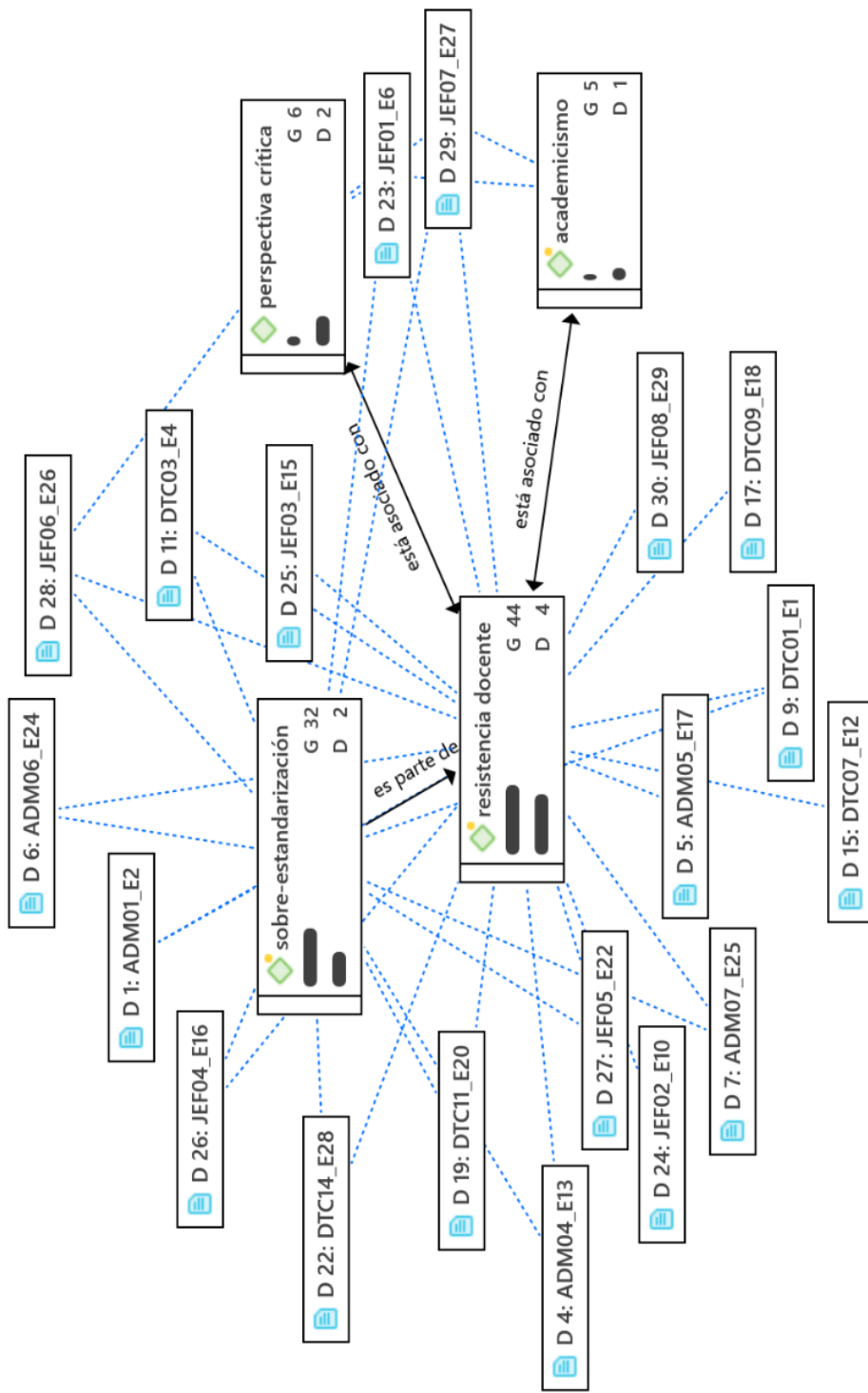
Anexo N° 22: Red semántica “Mirada más amplia”



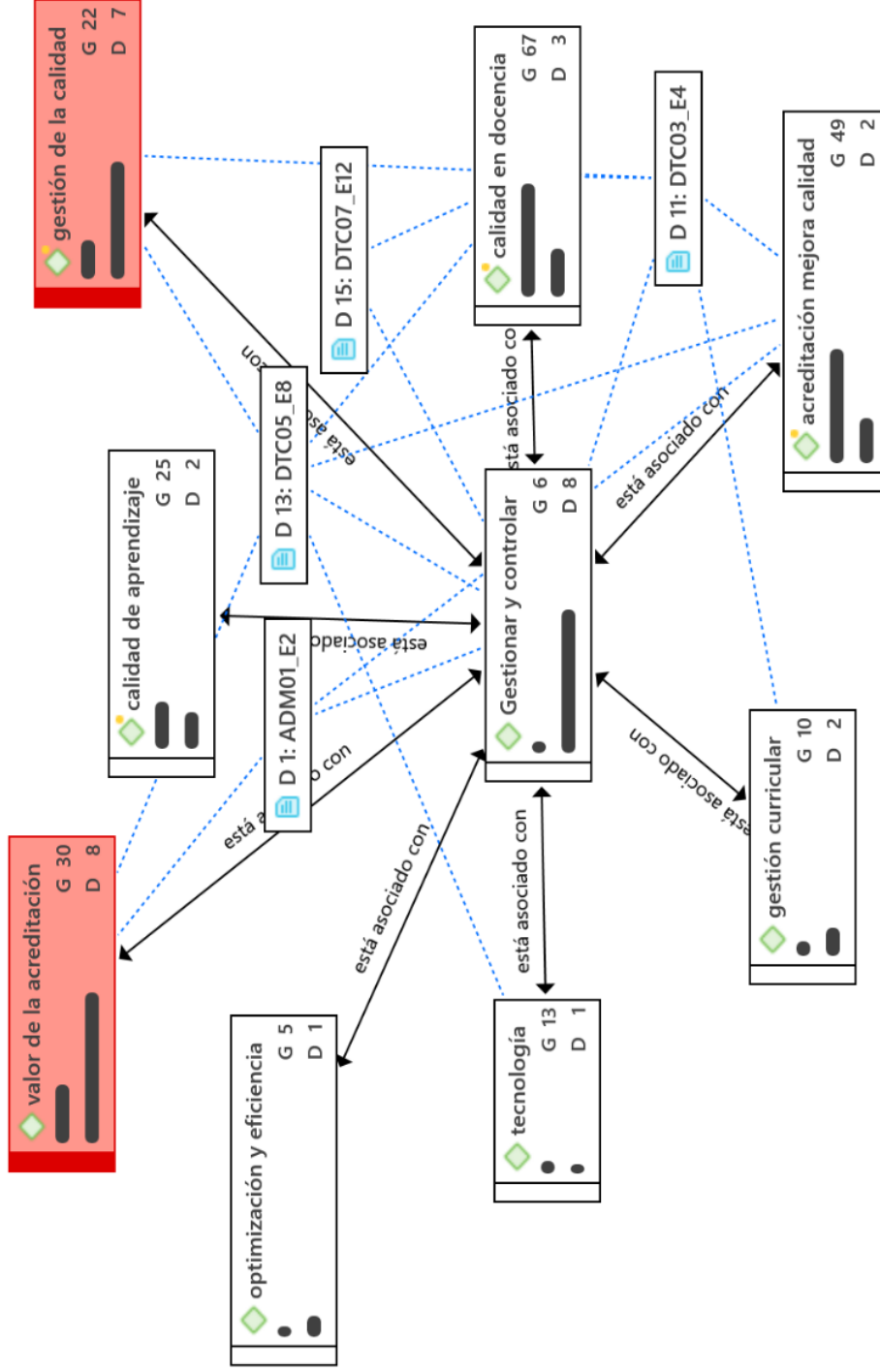
Anexo N° 23: Red semántica “Cambio cultural”



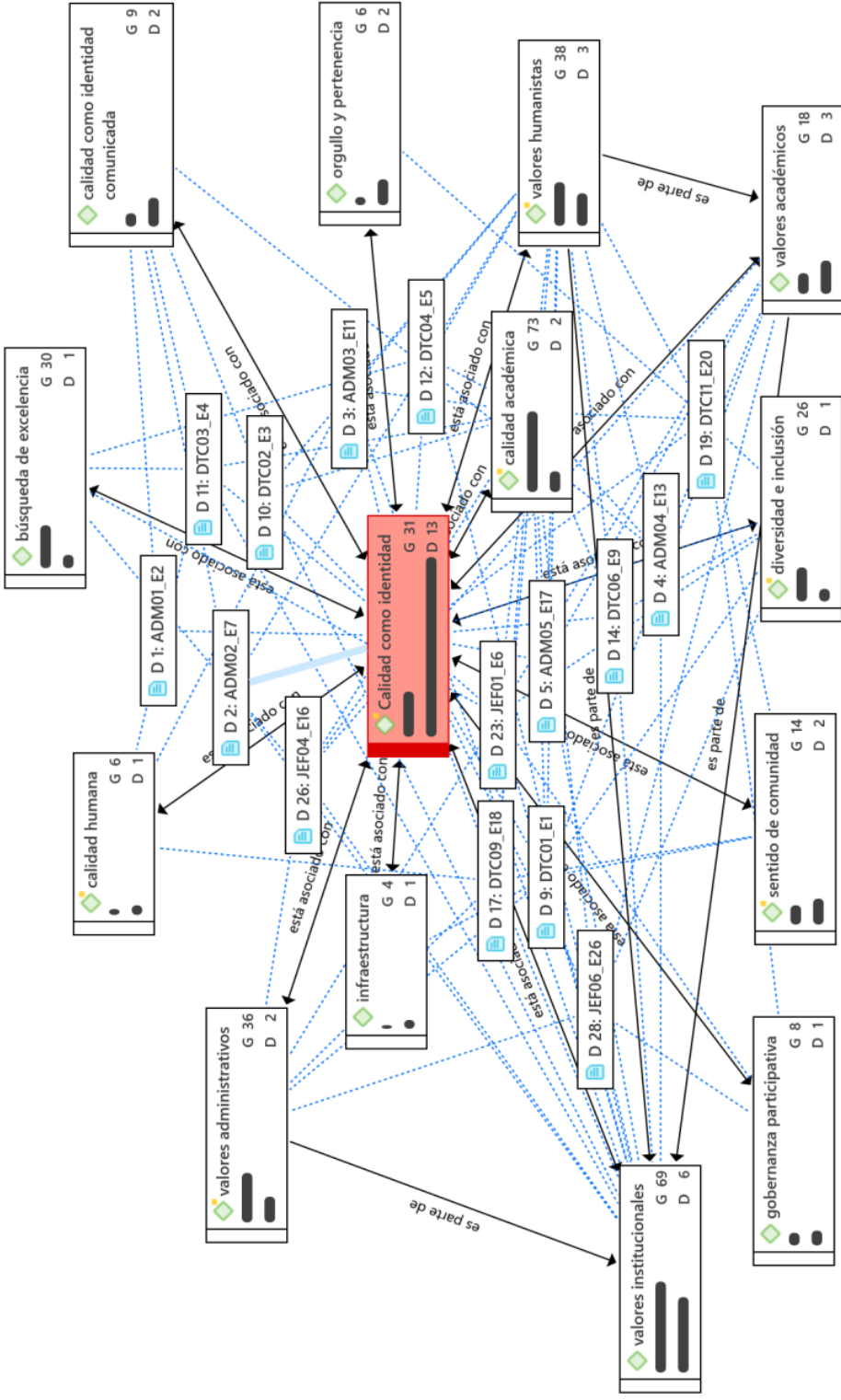
Anexo N° 24: Red semántica “Resistencia docente”



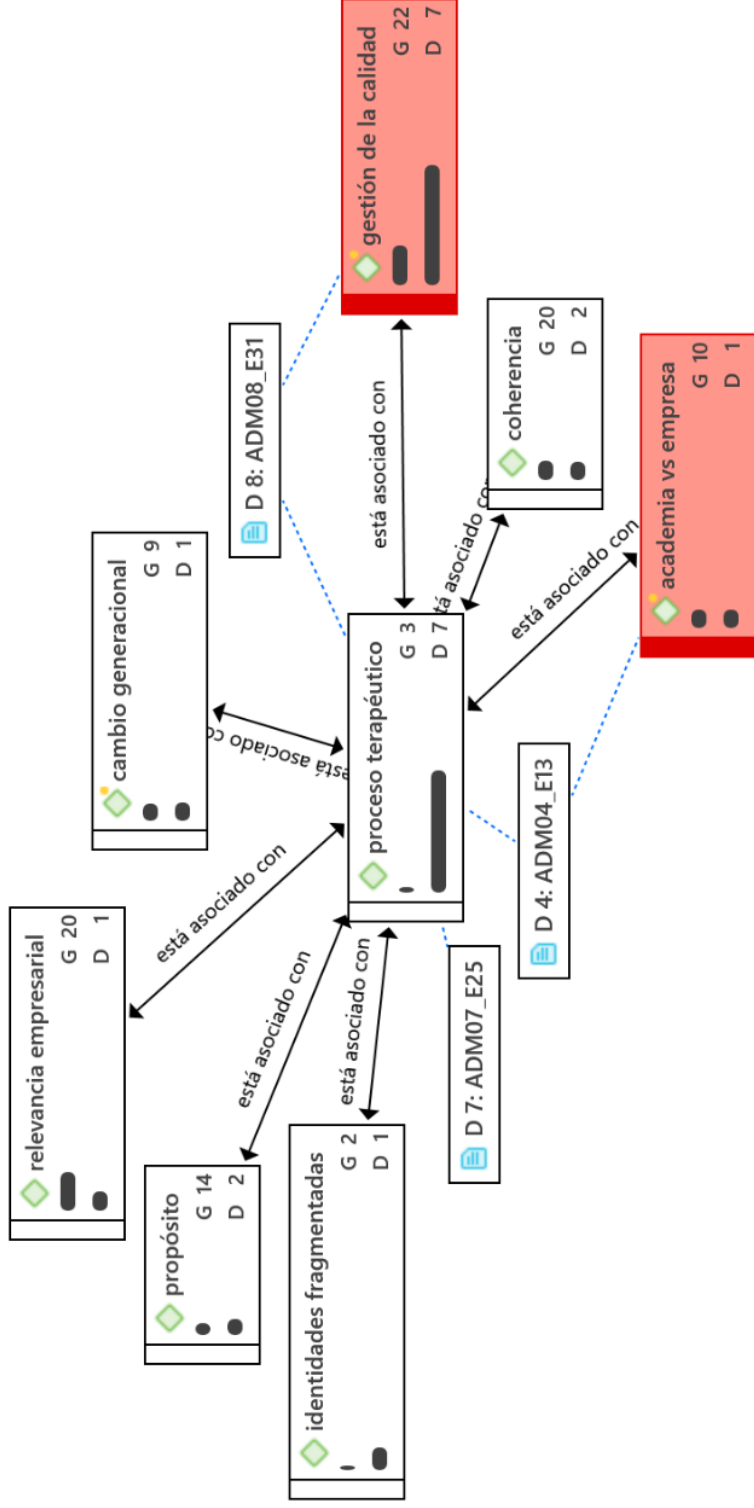
Anexo N° 25: Red semántica “Gestionar y controlar”



Anexo N° 26: Red semántica "Calidad como identidad"



Anexo N° 27: Red semántica "Proceso terapéutico"



Anexo N° 28: Tabla de coocurrencia Contenido Identitario

	○ IO 1 Gr=95	○ IO 2 Gr=96	○ IO 3 Gr=50	○ IO 4 Gr=26
	count	count	count	count
	coefficient	coefficient	coefficient	coefficient
● academia vs empresa Gr=10	0	1	1	0
○ academismo Gr=5	0	0	0	0
○ Acción estratégica Gr=0	0	0	0	0
○ acciones para legitimar el proceso Gr=31	0	1	0	0
● acreditación como decisión Gr=26	1	0	1	0
● acreditación como evaluación Gr=68	4	2	0	0
○ acreditación como expectativa de mejora Gr=1	0	0	0	0

○ acreditación como factor higiénico Gr=3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● acreditación como fuente de orgullo Gr=37	8	0.06	1	0.01	0	0.00	0	0.00	1	0.02
● acreditación como instrumento Gr=17	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ acreditación como proceso Gr=120	4	0.02	0	0.00	0	0.01	1	0.00	0	0.00
○ acreditación como resultado Gr=29	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● acreditación como signo de calidad Gr=62	10	0.07	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ acreditación depende de quién quieres ser Gr=56	7	0.05	1	0.01	2	0.02	0	0.00	0	0.00
○ acreditación en la identidad comunicada Gr=31	5	0.04	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

○ acreditación es parte de IO Gr=61	11	0.08	1	0.01	1	0.01	1	0.01	0.01
● acreditación es voluntaria Gr=12	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00
○ acreditación institucional Gr=7	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00
○ acreditación mejora calidad Gr=49	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00
○ acreditación no afecta coherencia Gr=7	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0.00
○ acreditación no afecta la IO Gr=16	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00
○ acreditación no afecta valores Gr=23	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0.00
○ acreditación no necesariamente mejora calidad Gr=6	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00
● acreditación para el alineamiento Gr=22	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00

● acreditación para la sostenibilidad Gr=10	0	0.00	0	0.00	1	0.02	0	0.00
○ acreditación programática Gr=3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ acreditación si afecta la coherencia Gr=18	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ acreditación si afecta la IO Gr=9	0	0.00	1	0.01	1	0.02	0	0.00
○ acreditación si impacta valores Gr=8	0	0.00	0	0.00	1	0.02	0	0.00
○ acreditación trae cambios Gr=124	1	0.00	2	0.01	0	0.00	0	0.00
○ acreditación vs licenciamiento Gr=3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ acreditaciones internacionales Gr=6	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

○ adaptabilidad, agilidad y flexibilidad Gr=12	2	0.02	1	0.01	0	0.00	1	0.03
○ alta dirección y liderazgo Gr=45	3	0.02	0	0.00	3	0.03	0	0.00
○ apertura al cambio Gr=30	3	0.02	0	0.00	8	0.11	0	0.00
○ aprendizaje Gr=16	0	0.00	0	0.00	1	0.02	0	0.00
● aseguramiento de la calidad Gr=14	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ atractividad Gr=3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ autoevaluación en la acreditación Gr=25	1	0.01	2	0.02	0	0.00	0	0.00
○ autoexigencia Gr=17	2	0.02	1	0.01	0	0.00	1	0.02
○ bienestar Gr=9	1	0.01	2	0.02	0	0.00	0	0.00
○ burocracia Gr=11	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00

○ búsqueda de conocimiento Gr=1	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ búsqueda de excelencia Gr=30	14	0.13	2	0.02	0	0.00	5	0.00	0	0.10
○ calidad académica Gr=73	9	0.06	1	0.01	0	0.00	4	0.00	0	0.04
● Calidad como identidad Gr=31	6	0.05	4	0.03	1	0.01	1	0.01	1	0.02
○ calidad como identidad comunicada Gr=9	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ calidad de aprendizaje Gr=25	2	0.02	2	0.02	0	0.00	1	0.00	1	0.02
○ calidad en docencia Gr=67	3	0.02	7	0.04	5	0.04	1	0.04	1	0.01
○ calidad es subjetiva Gr=3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ calidad humana Gr=6	1	0.01	0	0.00	0	0.00	2	0.00	2	0.07
○ cambio cultural Gr=23	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.01	0	0.00
○ cambio generacional Gr=9	2	0.02	0	0.00	0	0.00	1	0.00	1	0.03

○ Cambio Organizacional Gr=0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● causas de acreditación Gr=56	3	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ coherencia Gr=20	2	0.02	1	0.01	0	0.00	0	0.00	1	0.02
○ comoditización Gr=4	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● competitividad internacional Gr=34	5	0.04	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ competitividad intra- institucional Gr=12	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ complejidad y contradicción Gr=3	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ comportamientos Gr=8	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ compromiso administrativo Gr=23	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00
● compromiso docente Gr=80	2	0.01	1	0.01	1	0.01	1	0.01	0	0.00

● comunicación Gr=22	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.00
○ condiciones de éxito de acreditación Gr=9	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ consecuencias antropológicas Gr=4	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00
○ Construcción Gr=0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ Contratación Gr=0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● cooperación inter- institucional Gr=5	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ criterios, indicadores y estándares Gr=71	2	0.01	0	0.00	1	0.01	0	0.00
○ cultura organizacional Gr=53	6	0.04	3	0.02	2	0.02	6	0.08
○ cumplimiento de promesa de valor Gr=9	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00

○ customización de acreditación Gr=24	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ demanda de tiempo y trabajo Gr=41	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● Demostrar calidad Gr=13	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ desagrado al proceso de acreditación Gr=5	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● diferenciación Gr=38	17	0.15	3	0.02	2	0.02	1	0.02	1	0.02
○ diseño y estructura organizacional Gr=18	1	0.01	0	0.00	1	0.01	0	0.01	0	0.00
○ diversidad e inclusión Gr=26	2	0.02	13	0.12	1	0.01	0	0.00	0	0.00
○ enfoque en resultados Gr=11	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ estandarización Gr=27	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

○ estrés docente Gr=13	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● exigencia académica Gr=23	1	0.01	6	0.05	2	0.03	4	0.09		
○ exigencia de la acreditación Gr=92	2	0.01	1	0.01	1	0.01	1	0.01		
○ factores económicos Gr=29	1	0.01	1	0.01	2	0.03	1	0.02		
○ gestión curricular Gr=10	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
● gestión de la calidad Gr=22	3	0.03	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
○ gestión de la información Gr=41	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
○ gestión educativa Gr=6	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
○ Gestionar y controlar Gr=6	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
○ gobernanza participativa Gr=8	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00		
○ homogeneidad en la acreditación Gr=12	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		

o Identidad en la historia Gr=36	3	0.02	5	0.04	3	0.04	0	0.00
o Identidad homogénea Gr=2	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o identidad jerárquica Gr=4	1	0.01	0	0.00	1	0.02	0	0.00
o identidad profesional/disciplinar Gr=9	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00
o identidades fragmentadas Gr=2	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00
o Identificación Gr=0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o identificación docente Gr=23	1	0.01	3	0.03	1	0.01	0	0.00
o infraestructura Gr=4	0	0.00	0	0.00	2	0.04	0	0.00
o innovación en continuidad Gr=13	2	0.02	1	0.01	3	0.05	0	0.00
o interiorizar Gr=15	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o internacionalización Gr=50	5	0.04	4	0.03	2	0.02	0	0.00

o investigación Gr=123	4	0.02	13	0.06	3	0.02	1	0.01
o investigación // docencia Gr=28	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o involucramiento al proceso de acreditación Gr=34	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o IO Centrum Gr=95	0	0.00	2	0.01	0	0.00	0	0.00
o IO de las unidades Gr=0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o IO PUCP Gr=96	2	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o IO UL Gr=50	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01
o IO UP Gr=26	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.00
o isomorfismo Gr=7	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
o largo plazo Gr=4	0	0.00	0	0.00	1	0.02	0	0.00
o Legitimación Gr=0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

○ legitimación del proceso Gr=52	0	0.00	1	0.01	1	0.01	0	0.00	0	0.00
○ libertad de cátedra Gr=5	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ licenciamiento es obligatorio Gr=7	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ línea de carrera docente Gr=12	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ madurez organizacional Gr=6	1	0.01	1	0.01	2	0.04	0	0.00	0	0.00
○ mejora continua Gr=63	6	0.04	0	0.00	1	0.01	2	0.02	0	0.00
○ mejora en saltos Gr=3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ mercado Gr=54	2	0.01	4	0.03	1	0.01	1	0.01	0	0.00
○ mirada más amplia Gr=10	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ modelo educativo Gr=24	1	0.01	1	0.01	1	0.01	0	0.00	0	0.00
○ motivación Gr=13	1	0.01	1	0.01	1	0.02	0	0.00	0	0.00

○ multi-disciplinariedad Gr=11	0	0.00	8	0.08	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ Necesidad de innovación Gr=48	8	0.06	0	0.00	4	0.04	0	0.00	0	0.00
○ obligatorio es desagradable Gr=8	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ optimización y eficiencia Gr=5	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● organismos internacionales Gr=18	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ orgullo y pertenencia Gr=6	0	0.00	3	0.03	1	0.02	0	0.00	0	0.00
○ perfil del docente administrador Gr=8	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ perfil docente Gr=69	0	0.00	1	0.01	2	0.02	0	0.00	0	0.00
○ perspectiva crítica Gr=6	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ planeamiento estratégico Gr=81	7	0.04	1	0.01	2	0.02	0	0.00	0	0.00

● posicionamiento Gr=6	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.07
○ presión Gr=5	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● prestigio Gr=70	17	0.11	7	0.04	2	0.02	1	0.01	0	0.00
○ proceso ficticio Gr=11	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● proceso participativo Gr=19	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ proceso terapéutico Gr=3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ propósito Gr=14	1	0.01	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ prospectiva Gr=3	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ rankings Gr=10	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ ratios y métricas Gr=27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ reacreditación Gr=5	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

● reconocimiento Gr=11	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ relevancia empresarial Gr=20	1	0.01	2	0.02	3	0.04	3	0.07	0	0.07
○ resistencia a la acreditación Gr=19	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ resistencia a la evaluación Gr=8	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ resistencia docente Gr=44	0	0.00	2	0.01	1	0.01	0	0.00	0	0.00
○ responsabilidad social Gr=30	5	0.04	13	0.12	0	0.00	1	0.02	0	0.02
○ roles docentes Gr=12	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
● sensibilización Gr=11	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ sentido de comunidad Gr=14	0	0.00	6	0.06	2	0.03	2	0.05	0	0.05
○ sentido misional Gr=28	3	0.03	2	0.02	2	0.03	0	0.00	0	0.00
○ sinergias Gr=36	0	0.00	1	0.01	2	0.02	0	0.00	0	0.00

○ sobre-estandarización Gr=32	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ soporte administrativo Gr=10	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
○ sostenibilidad e impacto social Gr=59	8	0.05	8	0.05	2	0.02	1	0.01		
○ tecnología Gr=13	2	0.02	0	0.00	7	0.12	0	0.00		
○ transparencia Gr=6	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00		
● valor agregado Gr=16	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
● valor de la acreditación Gr=30	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
○ Valoración Gr=0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
○ valores académicos Gr=18	1	0.01	3	0.03	0	0.00	0	0.00		
○ valores administrativos Gr=36	0	0.00	0	0.00	9	0.12	2	0.03		
○ valores humanistas Gr=38	9	0.07	10	0.08	3	0.04	6	0.10		

○ valores institucionales Gr=69	12	0.08	22	0.15	6	0.05	8	0.09
○ vinculación con stakeholders y entorno Gr=59	6	0.04	5	0.03	7	0.07	0	0.00
○ visibilidad Gr=3	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00

**Anexo N° 29: Lista de la configuración de las universidades
privadas peruanas**

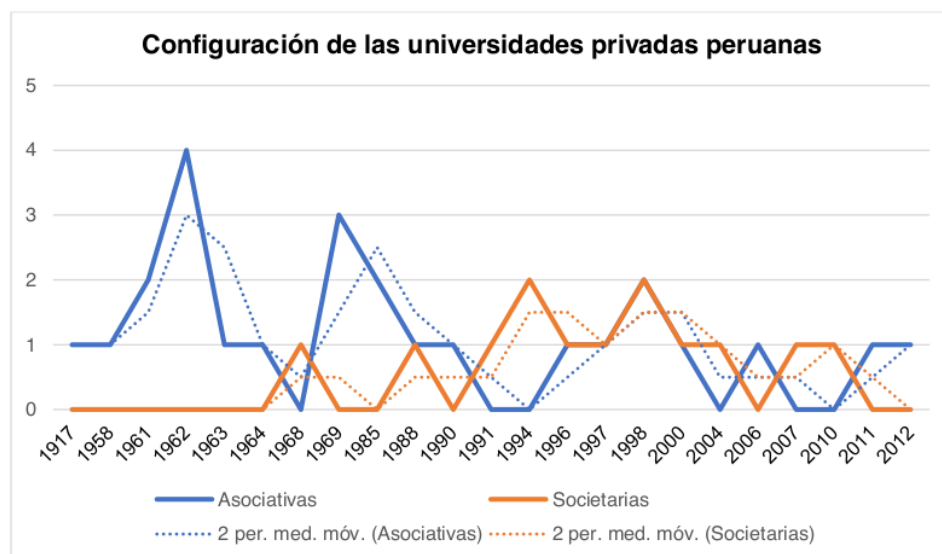
Año	Nombre de la universidad privada	Tipo
1917	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Asociativa
1958	Universidad Jaime Bausate y Meza (UB)	Asociativa
1961	Universidad Católica de Santa María (UCSM)	Asociativa
1961	Universidad Cayteano Heredia (UPCH)	Asociativa
1962	Universidad de Lima (UL)	Asociativa
1962	Universidad del Pacífico (UP)	Asociativa
1962	Universidad de San Martín de Porres (USMP)	Asociativa
1962	Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE)	Asociativa
1963	Universidad ESAN	Asociativa
1964	Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)	Asociativa
1968	Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)	Societarias
1969	Universidad de Piura (UDEP)	Asociativa
1969	Universidad de Piura	Asociativa
1969	Universidad Ricardo Palma (URP)	Asociativa
1985	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH)	Asociativa
1985	Universidad Privada de Tacna (UPT)	Asociativa
1988	Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO)	Societarias
1988	Universidad San Pedro (USP)	Asociativa
1990	Universidad Marcelino Champagnat	Asociativa
1991	Universidad Privada César Vallejo (UCV)	Societarias
1994	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)	Societarias
1994	Universidad Privada del Norte (UPN)	Societarias
1996	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)	Asociativa
1996	Universidad Alas Peruanas	Societarias
1997	Universidad Católica San Pablo (UCSP)	Asociativa
1997	Universidad Tecnológica del Perú (UTP)	Societarias

1998	Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS)	Asociativa
1998	Universidad Continental	Societarias
1998	Universidad Científica del Sur (UCSUR)	Societarias
1998	Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA)	Asociativa
2000	Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT)	Asociativa
2000	Universidad le Cordon Bleu (ULCB)	Societarias
2004	Universidad Privada TELESUP	Societarias
2006	Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH)	Asociativa
2007	Universidad Autónoma del Perú (UA)	Societarias
2010	Universidad de Ciencias y Artes de América Latina (UCAL)	Societarias
2011	Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC)	Asociativa
2012	Universidad La Salle	Asociativa

Nota. Tomado de "Cuadro Comparativo Entre Universidades Privadas Licenciadas y la Universidad Privada Telesu" por TELESUP. (2019). p. 19

(https://cdn02.pucp.education/academico/2019/06/13183059/comparativo_unipriv_130619.pdf)

Anexo N° 30: Configuración de las universidades privadas peruanas



Nota. Tomado de “Cuadro Comparativo Entre Universidades Privadas Licenciadas y la Universidad Privada Telesu” por TELESUP. (2019). p. 19 (https://cdn02.pucp.education/academico/2019/06/13183059/comparativo_unipriv_130619.pdf)

**Anexo N° 31: Primeras universidades peruanas en obtener el
licenciamiento**

Año	Nombre de la universidad	Tipo de gestión
2016	Pontificia Universidad Católica del Perú	Privada
	Universidad de Lima	
	Universidad de Ciencias y Artes de América Latina	
	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	
	Universidad de Ingeniería y Tecnología	
	Universidad Peruana Cayetano Heredia	
	Universidad del Pacífico	
	Universidad para el Desarrollo Andino	
Universidad Ricardo Palma		
2017	Universidad Nacional José María Arguedas	Pública
	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Privada
	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Privada
	Universidad Nacional de Moquegua	Pública
	Universidad San Ignacio de Loyola	Privada
	Universidad de San Martín de Porres	Privada
2018	Universidad Científica del Sur	Privada
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Pública

Nota. Adaptado de "Lista completa de universidades licenciadas" por SUNEDU (2023), Universidades Licenciadas (<https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>)

Anexo N° 32: Primeras universidades peruanas acreditadas por programa o carreras por SINEACE

Año	Universidades peruanas acreditadas	Programa o carreras
2008	Pontificia Universidad Católica del Perú	Ingeniería Civil Ingeniería Electrónica Ingeniería Industrial Ingeniería Informática Ingeniería Mecánica
2010	Pontificia Universidad Católica del Perú	Educación Inicial Educación Primaria
2011	Universidad del Pacífico	Administración Contabilidad Finanzas Marketing Negocios Internacionales
2014	Pontificia Universidad Católica del Perú Universidad Científica del Sur	Psicología Medicina Humana Biología Marina Nutrición y Dietética
2018	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Ciencias de Salud
2020	Universidad San Ignacio de Loyola	Ingeniería

Nota. Adoptado de “Listado de acreditaciones vigentes” por SINEACE (2023)
(<https://app.sineace.gob.pe/Reportes/Acreditacion.aspx>)

Tesis R Fernandez C

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

15%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	4%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
3	docplayer.es Fuente de Internet	1%
4	ddd.uab.cat Fuente de Internet	1%
5	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
7	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%
8	vsip.info Fuente de Internet	<1%

9

Marcela Mandiola. "La Educación en las Escuelas de Negocios: Discursos en Conflicto", Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 2010

Publicación

<1 %

10

Vicente Sisto. "Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual", Psykhe (Santiago), 2012

Publicación

<1 %

11

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

12

repository.usta.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

13

issuu.com

Fuente de Internet

<1 %

14

documentop.com

Fuente de Internet

<1 %

15

doczz.net

Fuente de Internet

<1 %

16

gredos.usal.es

Fuente de Internet

<1 %

17

www.scribd.com

Fuente de Internet

<1 %

18

www.yumpu.com

Fuente de Internet

<1 %

19

catalonica.bnc.cat

Fuente de Internet

<1 %

20

dadospdf.com

Fuente de Internet

<1 %

21

myslide.es

Fuente de Internet

<1 %

22

repositoriobiblioteca.udp.cl

Fuente de Internet

<1 %

23

digibug.ugr.es

Fuente de Internet

<1 %

24

pt.scribd.com

Fuente de Internet

<1 %

25

www.mecesup.cl

Fuente de Internet

<1 %

26

itla.edu.do

Fuente de Internet

<1 %

27

eprints.ucm.es

Fuente de Internet

<1 %

28

revistas.ulima.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

29

(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência",

<1 %

Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012.

Publicación

30

www.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

31

Submitted to Universidad de Costa Rica

Trabajo del estudiante

<1 %

32

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

33

"Docencia de Calidad en Educación Superior: Propuesta de una Pauta de Orientaciones para Fortalecer la Gestión Curricular", Pontificia Universidad Catolica de Chile, 2023

Publicación

<1 %

34

revistas.uned.es

Fuente de Internet

<1 %

35

idoc.pub

Fuente de Internet

<1 %

36

repositorio.eiposgrado.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

37

www.uexternado.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

38

cybertesis.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

39

pirhua.udep.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

40

"La nueva fase de la universidad privada en América Latina", Teseo, 2017

Publicación

<1 %

41

Nelcy Suárez-Landazábal. "Cambio, isomorfismo, calidad, y políticas públicas de evaluación y acreditación en la educación superior: Un caso en Colombia", Education Policy Analysis Archives, 2023

Publicación

<1 %

42

es.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

43

helvia.uco.es

Fuente de Internet

<1 %

44

moam.info

Fuente de Internet

<1 %

45

María Teresa de la Fuente Espinosa. "Ellas "enseñan vida": experiencias de lucha y resistencia de las mujeres palestinas. Un análisis desde la solidaridad feminista internacionalista", Universitat Politecnica de Valencia, 2022

Publicación

<1 %

46

oa.upm.es

Fuente de Internet

<1 %

47	library.sapienzaeditorial.com Fuente de Internet	<1 %
48	www.fhuc.unl.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
49	Submitted to Universidad Autónoma Latinoamericana Trabajo del estudiante	<1 %
50	remineo.org Fuente de Internet	<1 %
51	Submitted to Universidad Andina del Cusco Trabajo del estudiante	<1 %
52	expeditiorepositorio.utadeo.edu.co Fuente de Internet	<1 %
53	scacbbc5c831a5b7f.jimcontent.com Fuente de Internet	<1 %
54	ciencialatina.org Fuente de Internet	<1 %
55	www.thefreelibrary.com Fuente de Internet	<1 %
56	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
57	www.unife.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
58	doczz.es	

Fuente de Internet

<1 %

59

odiseo.com.mx

Fuente de Internet

<1 %

60

ruidera.uclm.es

Fuente de Internet

<1 %

61

www.iemauritius.com

Fuente de Internet

<1 %

62

Submitted to IPChile

Trabajo del estudiante

<1 %

63

diposit.ub.edu

Fuente de Internet

<1 %

64

doaj.org

Fuente de Internet

<1 %

65

educacion.udp.cl

Fuente de Internet

<1 %

66

repositorio.idep.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

67

revistacientifica.uaa.edu.py

Fuente de Internet

<1 %

68

rio.upo.es

Fuente de Internet

<1 %

69

ruc.udc.es

Fuente de Internet

<1 %

70	www.camarachp.cl Fuente de Internet	<1 %
71	www.coneau.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
72	www.fce.unal.edu.co Fuente de Internet	<1 %
73	Submitted to CONACYT Trabajo del estudiante	<1 %
74	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
75	pae.dps.uminho.pt Fuente de Internet	<1 %
76	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
77	www.tdx.cat Fuente de Internet	<1 %
78	"El concepto de calidad : usos, posibles significados e implicancias para la escuela de Chile : una investigación histórico filosófica", Pontificia Universidad Catolica de Chile, 2021 Publicación	<1 %
79	Submitted to Brown University Trabajo del estudiante	<1 %

80

Fuente de Internet

<1 %

81

dspace.ucuenca.edu.ec

Fuente de Internet

<1 %

82

editorialskepsis.org

Fuente de Internet

<1 %

83

www.aregional.com

Fuente de Internet

<1 %

84

www.degruyter.com

Fuente de Internet

<1 %

85

www.reniec.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

86

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1 %

87

Carla Fardella, Vicente Sisto. "NUEVAS REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE. DISCURSO, SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA", *Psicología & Sociedade*, 2015

Publicación

<1 %

88

Submitted to Universidad Cuauhtemoc

Trabajo del estudiante

<1 %

89

Submitted to Universidad Internacional de la Rioja

Trabajo del estudiante

<1 %

Submitted to Universidad Virtual - UDG

90

Trabajo del estudiante

<1 %

91

Francisco Javier Hernández Gadea. "Efecto de la visión holística, las network ties y el aprendizaje continuo encaminadas a la capacidad de innovación en servicios en el sector hotelero a través de la transferencia de conocimiento en las empresas", Universitat Politecnica de Valencia, 2023

Publicación

<1 %

92

Patricia Esperanza Alvarado Tovar. "Análisis de los indicadores en los procesos de evaluación de instituciones de Educación Superior y acreditación de los programas académicos", Universidad Nacional Autónoma de México, 2011

Publicación

<1 %

93

disde.minedu.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

94

journals.continental.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

95

periodicocorreo.com.mx

Fuente de Internet

<1 %

96

[Submitted to Bachillerato Alexander Bain, S.C](#)

Trabajo del estudiante

<1 %

97	Mario Alarcón, Małgorzata Dzimińska. "Tensiones en la reforma del sistema de calidad de la educación superior en Chile", Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2023 Publicación	<1 %
98	Submitted to Universidad Tecnologica del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
99	digitum.um.es Fuente de Internet	<1 %
100	repositorio.itm.edu.co Fuente de Internet	<1 %
101	Submitted to Ana G. Méndez University Trabajo del estudiante	<1 %
102	Submitted to IBERO: Universidad Iberoamericana Ciudad de Mexico Trabajo del estudiante	<1 %
103	Submitted to Universidad EAN Trabajo del estudiante	<1 %
104	porquenotecallas19.files.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
105	virtual.unal.edu.co Fuente de Internet	<1 %
106	www.cirugest.com Fuente de Internet	<1 %

<1 %

107 www.erudit.org
Fuente de Internet

<1 %

108 Juan Arturo Maguiña, Rosemary Dore.
"Cambios en el concepto de universidad en el
Perú durante el siglo XX: De la universidad
humanística a la universidad emprendedora",
Education Policy Analysis Archives, 2022
Publicación

<1 %

109 Juan Pablo Salgado-Guerrero. "Un ecosistema
llamado universidad", FapUNIFESP (SciELO),
2021
Publicación

<1 %

110 Submitted to Universidad de Murcia
Trabajo del estudiante

<1 %

111 igobernanza.org
Fuente de Internet

<1 %

112 ilustrados.com
Fuente de Internet

<1 %

113 openqass.itstudy.hu
Fuente de Internet

<1 %

114 reio.com.mx
Fuente de Internet

<1 %

115 revistas.ucsp.edu.pe
Fuente de Internet

<1 %

116 turismo.geoscopio.com
Fuente de Internet

<1 %

117 www.avantel.net
Fuente de Internet

<1 %

118 www.ica.org
Fuente de Internet

<1 %

119 www.ideas-empresariales.com
Fuente de Internet

<1 %

120 www.shopall.com
Fuente de Internet

<1 %

121 Carlos García-Guiu, Fernando Molero, Juan A. Moriano. "Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: the role of organizational justice as a mediating variable / El liderazgo auténtico y su influencia sobre la cohesión grupal y la identificación organizacional: el papel de la justicia organizacional como variable mediadora", Revista de Psicología Social, 2015
Publicación

<1 %

122 José-Fernando Patiño-Torres, Daniel M. Goulart. "Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology: a

<1 %

proposal for the study of subjectivity (La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad)", *Studies in Psychology*, 2020

Publicación

123

Manuel Villasalero Díaz. "Un marco conceptual para el análisis del ajuste estratégico como fuente de ventaja competitiva", *Revista de Contabilidad y Tributación. CEF*, 2001

Publicación

<1 %

124

Margarita Flores Zepeda. "Calidad de la Educación Superior en México en el Contexto de la Acreditación Internacional", *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*, 2021

Publicación

<1 %

125

Marta Blasco Torregrosa. "Nueva metodología de integración: Six Sigma + Gestión de riesgos + Gestión de la calidad. Aplicabilidad en pymes industriales de la Comunidad Valenciana", *Universitat Politecnica de Valencia*, 2022

Publicación

<1 %

126

María Elena Márquez-Caraveo, Martha Zanabria-Salcedo, Hortensia Moreno-Macías, Chiharu Murata, Verónica Pérez-Barrón.

<1 %

"Birth order, stimulating environment, and maternal factors in developmental outcomes: A longitudinal Mexican study", Infant Behavior and Development, 2021

Publicación

127 Murni Sianturi, Chia-Ling Chiang, Adi Sumarsono. " The preservation of the identity and culture of the Indigenous Lanninese people of West Papua, Indonesia, through education () ", Culture and Education, 2022

Publicación

<1 %

128 blog.edx.org
Fuente de Internet

<1 %

129 cpue.uv.mx
Fuente de Internet

<1 %

130 cursohistoriacuarto.blogspot.com
Fuente de Internet

<1 %

131 dspace.unitru.edu.pe
Fuente de Internet

<1 %

132 hemeroteca.unad.edu.co
Fuente de Internet

<1 %

133 mujer.enpruebas.com
Fuente de Internet

<1 %

134 renati.sunedu.gob.pe
Fuente de Internet

<1 %

rinacional.tecnm.mx

135	Fuente de Internet	<1 %
136	riull.ull.es Fuente de Internet	<1 %
137	scielo.sld.cu Fuente de Internet	<1 %
138	silo.tips Fuente de Internet	<1 %
139	terc.mx Fuente de Internet	<1 %
140	www.adscientificindex.com Fuente de Internet	<1 %
141	www.mag.go.cr Fuente de Internet	<1 %
142	www.scielo.br Fuente de Internet	<1 %
143	www.unl.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
144	Javier Alejandro Cuestas Caza. "El Sumak Kawsay: entre el (post)desarrollismo occidental y la filosofía andina", Universitat Politecnica de Valencia, 2021 Publicación	<1 %
145	Marelby Amado Mateus, Fernando Juarez Acosta. "mirada a la gestión de la reputación	<1 %

en las Universidades", TECHNO REVIEW.
International Technology, Science and Society
Review /Revista Internacional de Tecnología,
Ciencia y Sociedad, 2022

Publicación

146	amsacta.unibo.it Fuente de Internet	<1 %
147	cucea.udg.mx Fuente de Internet	<1 %
148	edoc.pub Fuente de Internet	<1 %
149	ehs.eusdk12.org Fuente de Internet	<1 %
150	fdocumenti.com Fuente de Internet	<1 %
151	fundacion-eticotaku.org Fuente de Internet	<1 %
152	idus.us.es Fuente de Internet	<1 %
153	innovationarabia.ae Fuente de Internet	<1 %
154	pensamientoeducativo.uc.cl Fuente de Internet	<1 %
155	portal-pfc.org Fuente de Internet	<1 %

156	repositorio.grade.org.pe Fuente de Internet	<1 %
157	repositorio.uchile.cl Fuente de Internet	<1 %
158	repositorio.uned.ac.cr Fuente de Internet	<1 %
159	repositorio.untrm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
160	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
161	rosaurasoligo.files.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
162	test.cladea.org Fuente de Internet	<1 %
163	worldwidescience.org Fuente de Internet	<1 %
164	www.aal.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
165	www.casona-pleiades.com Fuente de Internet	<1 %
166	www.cpeip.cl Fuente de Internet	<1 %
167	www.elsiglodedurango.com.mx Fuente de Internet	<1 %

168	www.iie.org.mx Fuente de Internet	<1 %
169	www.innovasciencesbusiness.org Fuente de Internet	<1 %
170	www.lagash.com Fuente de Internet	<1 %
171	www.manufacturaweb.com Fuente de Internet	<1 %
172	www.teseopress.com Fuente de Internet	<1 %
173	www.texaco.com Fuente de Internet	<1 %
174	"Enculturación e identidades discursivas de estudiantes doctorales durante su etapa inicial de formación doctoral en Educación", Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022 Publicación	<1 %
175	"Psicoterapia y recuperación de un episodio de esquizofrenia : experiencia subjetiva de pacientes y terapeutas chilenos", Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019 Publicación	<1 %
176	"Tendencias en la investigación universitaria. Una visión desde Latinoamérica. Volumen XII", Alianza de Investigadores Internacionales SAS, 2020	<1 %

177 (8-4-03) <http://195.157.98.108/cgi-bin/summary.pl?id=110&view=html&language=S&sourcelang=S> <1 %
Fuente de Internet

178 1library.co <1 %
Fuente de Internet

179 Alicia Lozano Torr . "Modelo de madurez de internacionalización de las empresas consultoras de ingeniería españolas", Universitat Polit cnica de Valencia, 2022 <1 %
Publicación

180 Ana-Belén López-Cámara, Ignacio González-López, Carlota de León-Huertas. "Exploratory factor analysis to construct a model of university teaching evaluation indicators / Un análisis factorial exploratorio para la construcción de un modelo de indicadores de evaluación docente universitaria", Cultura y Educación, 2015 <1 %
Publicación

181 Críticas e atuantes ci ncias sociais e humanas em saúde na América Latina, 2012. <1 %
Publicación

182 Gerardine Doyle, Rosemarie Kelly, Sheila O'Donohoe. "Resource Dependence as a <1 %

Mechanism for Survival: The Case of the Mater Misericordiae University Hospital", VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 2016

Publicación

183

Luz Lisnet Llamosas Flores, Lourdes Marivel Llamosas Flores, Vilma Rosario Espinoza Jorge, Yolanda Maricruz Llamosas Flores et al. "Identidad institucional y calidad de servicio en una institución educativa pública. Un análisis desde el profesorado.", Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde America Latina, 2023

Publicación

<1 %

184

María Paz Andreassen, María de la Paz Colombo, Gabriela Fernanda Mollo Brisco, Juan José Gilli, Martín López Armengol. "Calidad de la educación superior: percepciones de los estudiantes universitarios argentinos", Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, 2015

Publicación

<1 %

185

Oscar Sumar, Andrea-Nataly Villanueva-Begazo. "Una década después: la reforma universitaria peruana a prueba desde la teoría económica de la regulación", Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2023

Publicación

<1 %

186	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	<1 %
187	agenda.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
188	beeway.pixnet.net Fuente de Internet	<1 %
189	blog.gahcc.org Fuente de Internet	<1 %
190	centrosaihispano.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
191	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
192	digibuo.uniovi.es Fuente de Internet	<1 %
193	dokumen.pub Fuente de Internet	<1 %
194	edutic.up.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
195	es.unionpedia.org Fuente de Internet	<1 %
196	esdocs.com Fuente de Internet	<1 %
197	fdocuments.ec	

Fuente de Internet

<1 %

198 hertz-ing.com
Fuente de Internet

<1 %

199 idicap.com
Fuente de Internet

<1 %

200 iisunsa.com
Fuente de Internet

<1 %

201 inba.info
Fuente de Internet

<1 %

202 moscow.sci-hub.se
Fuente de Internet

<1 %

203 muckrack.com
Fuente de Internet

<1 %

204 mx3.bumeran.com
Fuente de Internet

<1 %

205 nrgi.staging.derilinx.com
Fuente de Internet

<1 %

206 obtienearchivo.bcn.cl
Fuente de Internet

<1 %

207 produccioncientificaluz.org
Fuente de Internet

<1 %

208 qdoc.tips
Fuente de Internet

<1 %

209	repositorio.uarm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
210	repositorio.uc.cl Fuente de Internet	<1 %
211	repositorio.ucam.edu Fuente de Internet	<1 %
212	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
213	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
214	repositorioinstitucional.uabc.mx Fuente de Internet	<1 %
215	repository.globethics.net Fuente de Internet	<1 %
216	sedici.unlp.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
217	servidor-opsu.tach.ula.ve Fuente de Internet	<1 %
218	sib.ucab.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
219	tesis.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
220	vdoc.pub Fuente de Internet	<1 %

221	vtechworks.lib.vt.edu Fuente de Internet	<1 %
222	webapps.ifad.org Fuente de Internet	<1 %
223	www.alumni.uni-freiburg.de Fuente de Internet	<1 %
224	www.aneca.es Fuente de Internet	<1 %
225	www.atenciontemprana.com Fuente de Internet	<1 %
226	www.bcentral.cl Fuente de Internet	<1 %
227	www.cinda.cl Fuente de Internet	<1 %
228	www.cocinayhumor.freeservers.com Fuente de Internet	<1 %
229	www.fulp.es Fuente de Internet	<1 %
230	www.grupoantolin.com Fuente de Internet	<1 %
231	www.inf-cr.uclm.es Fuente de Internet	<1 %
232	www.itson.mx Fuente de Internet	<1 %

233	www.linde-mh.es Fuente de Internet	<1 %
234	www.minsa-pmss.gob.ni Fuente de Internet	<1 %
235	www.mir.es Fuente de Internet	<1 %
236	www.oecd.org Fuente de Internet	<1 %
237	www.papelesdel psicologo.es Fuente de Internet	<1 %
238	www.positiva.gov.co Fuente de Internet	<1 %
239	www.reddit.com Fuente de Internet	<1 %
240	www.trabajemos.cl Fuente de Internet	<1 %
241	www.wbg-wissenverbindet.de Fuente de Internet	<1 %
242	www.youtube.com Fuente de Internet	<1 %
243	Liliana Rojas-Suárez. "Fortalezas macroeconómicas y retos para el Perú", Universidad del Pacifico, 2022 Publicación	<1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 7 words

Excluir bibliografía

Activo