



Cultura de calidad en las universidades, los dilemas en contextos estatales

Quality culture in universities, the dilemmas in state contexts

María Elena Quiroz Lima y Froylan Mazas Martínez

Quiroz Lima, M. E. y Mazas Martínez, F. (2022). Cultura de calidad en las universidades, los dilemas en contextos estatales. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), pp. 105-123.

RESUMEN

Desde 1990 la búsqueda por la calidad en las instituciones de educación superior (IES) ha sido constante, por considerarla esencial para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2018). Los países diseñaron políticas para que los profesores obtuvieran grados de maestría y doctorado, y las instituciones evaluaran sus programas educativos, entre otras acciones. Sin embargo, las IES tienen una cultura específica, la cual favorece o limita el logro de los objetivos educativos. Calidad y cultura son dos conceptos complejos, que pueden analizarse desde diferentes enfoques y modelos. En este trabajo, se recuperan los principios de cultura organizacional (Tierney, 1988, 2018) y gestión de calidad total (Ishikahua, 1994), para contrastar de forma empírica en dos establecimientos universitarios estatales. Los resultados muestran que cada una de las IES tiene su propia cultura organizacional, y aunque incorporan acciones para cumplir con las políticas de calidad, presentan dificultades de tipo organizacional contextual, que no les permite alcanzar una cultura de calidad. El diseño de políticas educativas requiere del reconocimiento de las diferencias contextuales de las universidades estatales, para incorporar acciones que permitan equilibrar las condiciones en las que funcionan las IES de México.

Palabras clave: Cultura de calidad - cultura organizacional - universidades estatales – calidad - profesores

ABSTRACT

Since 1990, the search for quality in higher education institutions (HEI) has been continuous, as it is considered to be essential for sustainable development (UNESCO, 2018). Governments designed policies for professors to pursue masters and doctoral degrees, and for educational institutions to evaluate their academic programs, among other policies. However, HEIs have a specific culture that favors or limits the achievement of educational objectives. Quality and culture are two complex concepts that can be analyzed from different perspectives and models. In this paper, we present the organizational culture (Tierney, 1988; Tierney y Lanford, 2018) and total quality management concepts (Ishikahua, 1994), to contrast them in the context of two local universities empirically. The results show that each HEI has its own organizational culture, and even though they incorporate actions to fulfill their quality policies, they face difficulties from a contextual organization perspective, that restricts them from achieving a quality culture. The design of education policies requires the recognition of contextual differences in local universities, to integrate actions that balance the conditions in which Mexican HEIs function.

Keywords: Quality culture - organizational culture - public universities - quality - professors



Las universidades de todo el mundo participan cada vez más en actividades que muestren su progreso hacia la calidad o excelencia. Para asegurar la calidad en las instituciones de educación superior (IES), se crearon mecanismos que siguen un modelo internacional genérico de evaluación, revisión por pares, e informes. Sin embargo, esos dispositivos no han sido satisfactorios para todas las IES (OCDE, 2019), debido a que los encargados de diseñar las políticas educativas, no realizan las adaptaciones necesarias, considerando las condiciones de cada país (Ntshoe y Moeketsi, 2010), e incluso sin tomar en cuenta la diversidad y condiciones en las que funcionan las IES dentro de un mismo país.

El documento se organiza en cuatro secciones. Se inicia con los antecedentes generales de la inclusión de objetivos de calidad en la educación superior y las dificultades para su aseguramiento en México. Se incluye la metodología de la investigación, para continuar con la revisión teórica de conceptos de calidad, cultura organizacional y cultura de calidad. Posteriormente se presentan los resultados de la investigación realizada en dos establecimientos universitarios estatales. La investigación tuvo como objeto de estudio la cultura organizacional como el aspecto que favorece o limita los procesos que se implementan en las IES para alcanzar una cultura de calidad.

I. La búsqueda de la calidad en la educación superior

Aunque el interés por la calidad se originó en el ámbito de la administración y gestión, sus principios se trasladaron a las IES para lograr la eficiencia y el aprovechamiento de sus recursos. Algunas de esas acciones incluyeron la formalización de las evaluaciones del profesorado y la estandarización de las evaluaciones universitarias (Ramírez, 2010).

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en México, estableció con énfasis objetivos, prioridades y políticas para asegurar una educación con la cobertura suficiente y de calidad (DOF, 1996). En concordancia con lo anterior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, impulsó proyectos para la profesionalización y certificación del personal académico, así como la evaluación y la acreditación de programas educativos (ANUIES, 2018, SEP-Conpes-ANUIES, 1990).

Con estos antecedentes, se diseñaron políticas para que el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), así como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), promovieran apoyos y becas para que los profesores de las IES, con nombramiento definitivo y tiempo completo (PTC), continuaran formándose en posgrados y obtuvieran los grados de maestría y doctorado.

Tabla 1. Docentes de universidades públicas con jornadas completas equivalentes y nivel de estudios.

Nivel de estudios	2010 -2011					2011-2012				
	De tiempo completo	¼ de tiempo	De ½ tiempo	Por horas	Total	De tiempo completo	¼ de tiempo	De ½ tiempo	Por horas	Total
TSU	513	83	192	1,192	1,980	804	69	218	2,194	3,285
Licenciatura	17,612	2,140	5,505	56,212	81,469	18,100	2,338	5,380	60,926	86,744
Especialidad	2,325	148	466	7,545	10,484	2,070	353	622	7,494	10,539
Maestría	28,981	1,176	3,886	25,816	59,859	30,220	1,296	3,719	24,480	61,715
Doctorado	20,162	94	663	4,583	25,502	22,911	123	639	5,230	28,903
Total	69,593	3,641	10,712	95,348	179,294	74,105	4,179	10,578	100,324	191,186

Fuente: Marúm (2016)



Asimismo, se formalizó la evaluación de programas educativos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y/o por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), por considerar que con estas acciones se aseguraba la calidad ante la sociedad (Tabla 2). Las IES públicas con programas acreditados, recibían recursos financieros a través de los programas de fortalecimiento institucional (PIFI).

Tabla 2. Programas de ES acreditados y evaluados en México de 2009 a 2015.

COPAES			CIEES	
Año	Programas de Pregrado	Posgrado	Año	Nivel I
2009	1986	1216	2011	290
2010	2074	1,305		
2011	2,270	1,374	2013	2,477
2012	2,624	1,583		
2013	2,813	1,640	2015	4,080
2014	2,944	1,827		
2015	2,959	1,943		

Fuente: Marúm (2016).

La implementación de los mecanismos para la calidad en las IES no ha sido algo sencillo, ya que no todos los profesores tienen el estatus de PTC y la acreditación de programas implica recursos humanos y materiales, que no siempre se tienen. A pesar de ello, se reconoció que las IES aceptaron el reto e iniciaron su búsqueda por la calidad, aunque también se identificó que en algunos casos había resistencia para la transformación de las prácticas académicas, con la creación de una cultura de la simulación (Marúm Espinosa, 2016; Quiroz, 2014).

Ante esta situación surgen cuestionamientos respecto a la pertinencia de los mecanismos diseñados y sus posibilidades de generar calidad, o si el problema se encuentra en la cultura de las IES. Calidad y cultura mantienen una estrecha relación, y en ocasiones se asume, de forma equivocada, que por el hecho de aplicar procedimientos previamente definidos por instancias evaluadoras para favorecer la calidad, las IES alcanzan una cultura de calidad. Por ello, es necesario analizar ¿Cómo afecta la cultura de las IES la aplicación de las políticas de calidad? ¿Por qué las IES tienen dificultades para alcanzar una cultura de calidad?

II. Metodología

La investigación se llevó a cabo mediante un estudio comparativo de dos casos, bajo los criterios que Przeworski y Teune (1970) establecen para sistemas diferentes. Se toma como punto de partida la conducta de los actores o grupos, para centrar el análisis en el nivel intrasistémico, lo que permite posteriormente trasladar el análisis a factores sistémicos. Para la selección de los casos se consideró qué permitieran dar respuesta al cómo y por qué de un evento, interrogantes que Yin (2003) considera necesarios para los estudios de caso. Es una investigación cualitativa, ya que se conoce el objeto de estudio desde la visión del insider y capta el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista (Creswell, 2014). Se trabajó con dos categorías: 1) Cultura organizacional (Tierney, 1988, Tierney y Lanford, 2018) y Cultura de calidad (Ishikahua, 1994).

Para el estudio que nos ocupa se contrastó de forma empírica una institución autónoma, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y una institución no autónoma,



la Unidad 201 Oaxaca, de la Universidad Pedagógica Nacional. En ellas se analizó el proceso para favorecer la formación académica de los profesores y la evaluación de programas educativos, respectivamente.

Las similitudes se encuentran en que ambas son IES públicas, que se ubican en el mismo estado y ciudad, y las dos implementan políticas para alcanzar la calidad educativa. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave. En la primera participó el Coordinador de planeación y evaluación educativa (CPE), Coordinador de posgrados (CP), Profesor investigador (PI). En la segunda se entrevistó al Director de la Unidad (DU), tres profesores de base (PB) y dos profesores de contrato (PC), de la Licenciatura en Intervención Educativa, a quienes se les asignó un número consecutivo.

III. Calidad, cultura organizacional y cultura de calidad

Definir calidad en la educación superior es algo difícil, ya que esta puede interpretarse desde la perspectiva de diferentes actores y/o usuarios. Harvey y Stensaker (2008) utilizan una tipología en la que incluye cinco aspectos: 1) Excepcionalidad; 2) Perfección o consistencia; 3) Adecuación al propósito; 4) Valor por dinero; 5) Transformación (Tabla 3). Las diferentes concepciones de calidad en las IES se pueden acompañar de cuatro dispositivos para su aseguramiento, aunque éstos se superponen unos a otros: 1) Acreditación, 2) Auditoria; 3) Evaluación; 4) Verificación de estándares. A su vez, estos mecanismos de aseguramiento de la calidad, consideran cuatro propósitos; 1) Rendición de cuentas, 2) Control; 3) Conformidad; 4) Mejora.

Tabla 3. Enfoques de calidad, dispositivos y propósitos.

Enfoque de calidad	Definición	Dispositivos de aseguramiento	Descripción	Propósitos de los dispositivos	Descripción
Excepcionalidad	Un concepto tradicional de calidad ligado a la idea de "excelencia", generalmente operacionalizado como estándares excepcionalmente altos de rendimiento académico. La calidad se logra si se superan los estándares	Acreditación	Se verifica que un programa o institución cumple o sobrepasa el mínimo de expectativas mínimas.	Rendición de cuentas	Que las IES tomen responsabilidad por el servicio que proporciona y el dinero público que gastan.
Perfección o consistencia	Se centra en el proceso y establece las especificaciones que pretende cumplir. Se busca cero defectos y hacer las cosas bien la primera vez. Tiene relevancia en áreas como la coherencia del juicio académico y la confiabilidad de la información de gestión				Asegurar que el programa de estudio está organizado y se lleva a cabo correctamente.
					Generar información pública de los procesos de evaluación para la toma de decisiones.



Adecuación al propósito	Juzga la calidad en la medida en que un producto o servicio cumple con su propósito declarado. El propósito puede estar definido por el cliente para cumplir con los requisitos. En educación generalmente está definido por la institución para reflejar la misión institucional o incluso definido por organismos profesionales externos.	Auditoría	Es un proceso de revisión de procedimientos vigentes, pero no está acompañada de ningún juicio.	Control	Garantizar la integridad del sector de educación superior, para que sus principios y prácticas no se vean erosionados o burlados. Incluye la comparabilidad de estándares a nivel de rendimiento académico o profesional del estudiante, a nivel nacional e internacional.
Valor por dinero	Evalúa la calidad a través del retorno de la inversión o el gasto. Se espera que los servicios públicos, incluida la educación, sean responsables ante los financiadores. Cada vez más, los estudiantes también están considerando el valor de su inversión en educación superior.	Evaluación	Juzga el nivel de entradas, procesos y salidas.	Conformidad	Garantizar que las IES adopten procedimientos, prácticas y políticas que los financiadores y los gobiernos (fondos públicos) consideren deseables para el sector, para garantizar la calidad, y para responder a las expectativas de la sociedad. Se espera la producción de información con datos estadísticos.
Transformación	La calidad como un proceso de cambio, que en la educación superior agrega valor a los estudiantes a través de su experiencia de aprendizaje. La educación no es un servicio para un cliente, sino un proceso continuo de transformación del participante. Esto lleva a dos nociones de calidad transformadora en la educación: mejorar al consumidor y empoderar al consumidor.	Verificación de estándares	Evalúa de forma interna los estándares de salida y los medios por los cuales se alcanzaron. Incluye un examen externo de los logros académicos, la competencia profesional, los indicadores de desempeño o evaluaciones de los estudiantes, sobre los servicios que proporciona.	Mejora	Se orienta menos a la restricción y más al estímulo del ajuste y cambio, para que las IES reflexionen sobre sus prácticas, con miras a permitir un proceso de mejora continua del proceso de aprendizaje y la gama de resultados.

Fuente: Elaboración propia con información de Harvey & Stensaker (2008)

La cultura es otro concepto difícil de definir, y quizá sea común referirse a ella con una perspectiva antropológica como la de Geertz (1973). Para el caso de las IES, la cultura se ha estudiado con una perspectiva psicológica-social (Schein, 2010), disciplinaria (Becher, 2001), sociológica (Clark, 1989; Zucker 1999), identitaria (Stensaker, 2015). Asimismo, se han elaborado modelos de cultura, los cuales consideran el desempeño de las funciones sustantivas en las IES (González Díaz y otros, 2016), los procesos de internacionalización (Bartell, 2003), la estructura (Mintzberg, 2012) y la organización (Tierney, 1988). Este último resulta pertinente, ya que las IES se consideran organizaciones del conocimiento (Clark, 1983; Miranda, 2001), y se conforman de un conjunto de individuos que trabajan de manera coordinada, para obtener metas u objetivos compartidos por todos (Vergara, 2010). En concordancia con lo anterior, Tierney incluye en su modelo, seis criterios para el análisis de la cultura organizacional: 1) Misión; 2) Ambiente/contexto; 3) Socialización; 4) Información; 5) Estrategia; 6) Liderazgo (Tabla 4).



Tabla 4. Elementos de cultura organizacional y gestión de la calidad total.

	Cultura organizacional		GCT / Cultura de calidad
Misión	La declaración de misión dicta las actividades centrales de una organización; es la razón de ser ante la sociedad.	Orientación al usuario / cliente	Las necesidades actuales y futuras de los usuarios son el centro sobre el cual gira la actividad de la organización, para ofrecer productos y servicios que las satisfagan.
Medio ambiente	Relación entre la organización y su entorno (ciudad, comunidad). Incluye la demografía de la ciudadanía, para tomar decisiones, esperando un posible impacto de la organización con la comunidad.	Gestión como sistema	Entender a la organización como sistema, y gestionar considerando las relaciones que existen entre las áreas y/o departamentos, para no beneficiar a una, en detrimento de la otra.
	Estructura e infraestructura, y su relación con la innovación y posición estratégica de la organización. Actitudes de los docentes y el personal hacia su entorno institucional (hostilidad, empatía).	Interacción mutuamente beneficiosa con el entorno	Alianzas que se establezcan con otras organizaciones, para aprovechar su capacidad, disminuir costos, riesgos, y agregar valor a los servicios que se ofrecen a los usuarios. Ser sensibles y aceptar las auditorías para conocer puntos de vista.
Socialización	Forma y frecuencia en la que los profesores, estudiantes, administrativos, autoridades, son expuestos a los valores y objetivos de la organización. El tipo de conocimiento que se requiere para que las personas desempeñen con éxito las funciones de sus puestos. Forma en la que interactúan las personas, y las habilidades que se requieren para sobrevivir en la organización.	Enfoque basado en procesos	Asegurar que se sigan las normas e instrucciones para alcanzar los objetivos. Diseñar procesos en los que se incluya la supervisión moderada, para orientar, corregir y avanzar con fluidez.
		Participación del personal	Cada uno de los integrantes de la organización debe estar consciente de que su trabajo contribuye o afecta al objetivo de la organización. Las habilidades y conocimientos de las personas deben aprovecharse en las áreas más adecuadas.
Información	Definición de lo que constituye información dentro de la organización, y la forma en la que se difunde (correo electrónico, redes sociales, documentos formales), oficial y no oficial. Identificación de quiénes son los individuos que posee información útil.	Datos para la toma de decisiones	Las decisiones no deben tomarse sólo por capricho de las personas. Sin información es muy difícil determinar en dónde residen los problemas o los progresos. Se requieren números y datos exactos; mediciones y evaluaciones, para tener control de los procesos, productos y servicios de la organización.
Estrategia	Forma en la que los líderes diseñan estrategias de cambio, y su relación con reglamentos y disposiciones oficiales (libertad de cátedra, gobernanza compartida, planeación estratégica). Viabilidad económica para la toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo, llevando a cabo o ignorando procesos participativos tradicionales que dan voz a múltiples actores. La comunicación es una herramienta esencial para la difusión e implementación de estrategias institucionales.	Mejora continua	Se logra de forma sistemática a través de procedimientos formales, que implican la consulta a los departamentos pertinentes, posteriormente el análisis técnico y estadístico, y finalmente la formulación de normas provisionales, o la modificación de las existentes, antes de su puesta en práctica.



Liderazgo	Rectores, directores, se reconocen formalmente como líderes. Sin embargo, los líderes que en ocasiones tienen el impacto más palpable en las prácticas institucionales pueden ser coordinadores, jefes de área, que disfrutan de una mayor legitimidad. También hay líderes <i>informales</i> que pueden tener reconocimiento como individuos confiables, aunque no ocupen un puesto de dirección. Lo anterior muestra las expectativas que tienen los diferentes sectores de la organización. Es importante identificar si existe alguna consecuencia (castigo) por tomar malas decisiones.	Liderazgo de la dirección	Los directivos requieren poner de manifiesto los problemas de forma oportuna, para dirigir a los miembros de la organización con espíritu pionero, a fin de mantenerlos siempre hacia adelante, rompiendo moldes. Es necesario precisar la misión, objetivos, políticas, el uso de datos confiables. Esto para promover la cooperación de todos los integrantes y evitar la dispersión, mediante la creación de un sistema y atmósfera que no provoque temor o enfado.
------------------	--	----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia con información de Tierney (1988) Tierney y Lanford (2018), Ishikahua (1994).

Cada organización depende de un cierto nivel de fidelidad a los valores, suposiciones, creencias y prácticas compartidas. Sin embargo, no siempre existe un acuerdo completo entre los individuos, muchas crisis en la educación superior pueden atribuirse a instancias en las que un actor o grupo de actores (administrador, consejo de administración), transgrede los límites de la cultura organizacional (Tierney, 1988, Tierney y Lanford, 2018). Lo anterior, resulta en relaciones tensas, confusión general sobre valores compartidos, incumplimiento de objetivos y en general conflicto. Las diferentes suposiciones entre los miembros de una organización se pueden atribuir a las distintas experiencias y formación educativa.

La visión de las IES como organizaciones conlleva la posibilidad de conformar una cultura de calidad. Esta se explica como aquella en la que todos los actores involucrados se consideran responsables de la calidad y participan de su aseguramiento (Loukkola y Zhang, 2010). Incluye un conjunto de patrones de calidad compartidos, aceptados e integrados (a menudo llamados principios de calidad), que se encuentran en las culturas organizacionales y en los sistemas de gestión de las instituciones. La cultura de calidad también se entiende como aquella en la que el cliente o usuario percibe un valor respecto de las características técnicas, costo y funcionalidad del producto o servicio que recibe (Ishikahua, 1994), o como la capacidad de una institución o programa, para desarrollar un sistema que garantice la calidad en el trabajo diario, sin depender exclusivamente de la evaluación periódica (Harvey y Stensaker, 2008).

Derivado del proyecto de Boloña, se considera necesario promover la cultura de calidad interna en las IES, de forma paralela a la introducción de la gestión de calidad, para aprovechar al máximo los procesos de aseguramiento externos (Vettori y otros, 2017). Esta postura tiene sus orígenes en la Gestión de Calidad Total (GCT), la cual tiene como propósito la mejora continua (Tabla 4), mediante la construcción de una cultura de calidad.

La GCT es un dispositivo interno, que como otros, no se define por su método o instrumentos, sino por sus propósitos a corto o largo plazo. Este dispositivo se compone de dos elementos. El primero es un conjunto de valores compartidos, creencias, expectativas y compromiso hacia la calidad. El segundo, es un elemento estructural o gerencial con procesos bien definidos para mejorar la calidad y coordinar tareas, estándares y responsabilidades (Loukkola y Zhang, 2010). La GCT establece ocho principios (Tabla 4), con énfasis en la revisión de materiales, métodos, infraestructura y procesos de evaluación, en lugar de centrarse solo en los resultados finales (Ishikahua, 1994).



Se reconoce que la calidad disminuye por falta de educación/capacitación de las personas, baja moral, fatiga o falta de supervisión del personal. Por esa razón es importante distinguir entre fines y medios; poner a las personas adecuadas en los puestos adecuados, para delegar la responsabilidad ampliamente. Quienes ocupan cargos de autoridad deben reconocer dónde, cuándo, qué y cómo hacer una supervisión moderada, siempre teniendo en cuenta los objetivos y criterios de calidad. Cuando el trabajo avanza con fluidez, el personal debe contar con suficiente autonomía.

La GCT se orienta hacia la mejora continua de las características del producto y/o servicios. Estas mejoras no son acciones de emergencia que se aplican en un momento determinado, y posteriormente se olvidan sin asegurarse de su establecimiento (Deming, citado por Tsutsui 1996). Las mejoras pueden ser pasivas (eliminación de causas identificadas), activas (incorporación de los adelantos en los procesos), de prioridades (con la eliminación de problemas graves), orientadas a los objetivos (reducción de productos o servicios defectuosos, simplificación del trabajo, acortamiento de los plazos de entrega), orientadas a los métodos (mejora de procesos, revisión de las normas y reglamentaciones).

IV. Cultura organizacional en la FDyCS y en la Unidad 201

En esta sección se presentan los casos y los procesos con los que se busca alcanzar la calidad educativa. Para su análisis se toma como guía los indicadores de cultura organizacional de Tierney (1988). Se inicia con la FDyCS de la UABJO y en seguida, la Unidad 201 UPN Oaxaca. Posteriormente, se analiza a nivel general los aspectos que limitan la construcción de una cultura de calidad, con base en los indicadores de GCT.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UABJO

Tiene como misión formar profesionales competentes en las diversas ramas de la ciencia jurídica, a través de la oferta de programas educativos de licenciatura y posgrado; generar conocimiento útil y verdadero que incida en la solución de los problemas jurídicos de los sectores sociales, públicos y privados de la entidad, con un sentido ético, crítico y humanista (UABJO, 2019). La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS), imparte la Licenciatura en Derecho, seis maestrías (Maestría en Ciencias Penales, Derecho Constitucional, Derechos Humanos, Derecho Privado, Derecho y Política Electoral y Derecho Procesal Acusatorio) y un doctorado en Derecho (UABJO, 2019a).

En 2015, la Facultad contaba con un total de 397 profesores. De ellos, 20 tenían el status de profesores de base tiempo completo (PTC), los 377 restantes tenían contrato de tiempos parciales. La formación del 82% de ellos era de licenciatura, y sólo el 5% contaba con doctorado (Tabla 5). En 2019, la FDyCS cuenta con 22 profesores de base, de los cuales 6 cuentan con el grado académico de licenciatura, 8 con maestría y 8 con doctorado.

El ingreso de los profesores a la FDyCS se realiza mediante dos procesos. El primero es el ingreso de base, el cual se rige bajo título IV, capítulo dos, artículo 62, del estatuto del personal académico de la UABJO. Este señala que las convocatorias del concurso de oposición para ingreso docente, deberán ser aprobadas por los Consejos Técnicos. Una vez aprobadas, el director de la dependencia las enviará al rector para su consideración y deberán publicarse en el órgano de información oficial, así como fijarse en lugares visibles de la propia institución (UABJO 1991). Sin embargo, abrir un concurso de oposición es muy complejo, porque en la Universidad no se están creando nuevas plazas y por lo tanto, no hay convocatorias. En 2015 se abrió un concurso de manera interna, y a cada facultad le correspondieron algunas plazas (CPE).



Tabla 5. Datos básicos FDyCS de la UABJO

Grado académico	2015				2019
	Profesores de contrato	de	Profesor tiempo completo	Total	%
Licenciatura	319		7	326	82.12
Especialidad	0	0		0	0
Maestría	44	6		50	12.59
Doctorado	14	7		21	5.29
Total	377	20		397	100

Fuente: Elaboración propia con información del PIFI 2014-2015, UABJO (2019).

El otro proceso es un ingreso por contratos temporales, para impartir asignaturas. Los profesionales que se incorporan a la planta docente de la Facultad, bajo estas características, entregan su curriculum vitae a los secretarios particulares del director. Cuando exista una vacante, el Secretario Académico y el Coordinador General de Planeación de la Facultad, revisará los expedientes y se hará la selección del candidato (PI).

Para los programas de posgrados, el reglamento de estudios de posgrados en el artículo sexto párrafo tercero establece que el mínimo de profesores para iniciar una maestría será de cuatro profesores investigadores con grado en el área de que se trate, en el caso del doctorado el número de profesores será de seis profesores investigadores con grado de doctor en el área de que se trate (UABJO, 2017) En el artículo 36, del mismo reglamento se explica que todos los alumnos inscritos en el programa de maestría y doctorado se les asignará un tutor principal.

En 2015, la Facultad contaba con seis programas de maestrías y uno de doctorado. Sin embargo, la mayoría de sus profesores no habían cursado posgrados. Para cumplir con lo establecido en el Reglamento, la Facultad recurrió a la contratación de profesores de otras IES, con grado de doctorado y reconocido prestigio nacional, para impartir una o dos clases al semestre.

La Coordinación de Posgrados no cuenta con el personal académico de base requerido. Quienes imparten clases son personalidades destacadas en alguna rama o disciplina del derecho, y se contratan precisamente por ser grandes figuras en esas áreas. Generalmente son profesores procedentes de la UNAM, la UAM y otras universidades de renombre a nivel nacional, pero también se solicita profesores provenientes de Europa y profesores provenientes de Chile, Brasil, Colombia y de algunas universidades de Estados Unidos (CP).

Respecto a la formación académica de los profesores de la Facultad, se señala que independientemente del estatus de su contratación, se ha tratado de impulsar la actualización docente, mediante seminarios y talleres. Al término de la capacitación, los profesores reciben una constancia con un puntaje que beneficia a los profesores de tiempo completo que son de base (5%) y pueden participar en la beca al desempeño académico que asigna la Universidad. Los profesores de contrato no pueden recibir este beneficio.

Para los profesores que sólo cuentan con el grado de licenciatura, La FDyCS ha implementado acciones para que cursen maestría y/o doctorado, dentro de la propia Facultad. Se da preferencia a los profesores que imparten clases en la Licenciatura en Derecho (CP), ya que la mayoría de ellos son de contrato por asignaturas, y complementan sus ingresos ejerciendo su profesión de abogacía (CPE).



Los profesores comentan que esta experiencia profesional es buena, aunque al no tener la posibilidad de dedicarse de forma exclusiva a los estudios de posgrado, también los limita en su formación.

El factor decisivo para que los profesores de contrato no continúen estudios de posgrado, es la falta de recursos económicos (PI). Quienes deciden realizar estos estudios tienen que solventar ellos mismos sus gastos (CP), continuar con la docencia, y continuar con su ejercicio profesional para completar sus ingresos (CPE).

De acuerdo con el Coordinador del Programa, la opción de formación en posgrado más accesible para los profesores de contrato, es dentro de la propia Facultad o en alguna de las IES particulares de reciente creación en la entidad.

Poseer un grado de maestría y doctorado, es cada vez más un requisito para la contratación de profesores en las IES del país, ya que se asocia con prestigio y calidad. Lamentablemente, esto ha generado la búsqueda de los grados, sin un interés verdadero por aprender (CPE), sino sólo por mantener la posibilidad de seguir contratándose.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca

La Unidad 201 Oaxaca, de la Universidad Pedagógica Nacional, depende académicamente de la rectoría federal, ubicada en la Ciudad de México, y administrativamente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Esta situación es confusa y en ocasiones complica el funcionamiento de los programas educativos de la Unidad. Su misión se orienta a la formación de profesionales de la educación, de forma pertinente, humanista, de calidad. La docencia se vincula con la investigación, la gestión, difusión y extensión (UPN, 2020). Su programa de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) inició en 2002, con una matrícula que se ha mantenido relativamente regular. El estatus de sus profesores en 2015 y 2020 es en su mayoría de contrato, con una formación que ha avanzado de licenciatura hacia los posgrados (Tabla 6).

Tabla 6. Datos básicos de la LIE en la UPN 201 Oaxaca

Grado académico	2015			2020		
	Profesores de contrato	Profesores de base	Total	Profesores de contrato	Profesores de base	Total
Licenciatura	3	0	3	0	0	0
Especialidad	1	0	1	0	0	0
Maestría	6	6	12	11	2	13
Doctorado	1	1	2	2	4	6
Total	11	7	18	13	6	19

Fuente: Elaboración propia con información de la UPN 201 (2020)

Como muchas otras universidades en el país, la UPN Unidad 201 Oaxaca se interesó por la evaluación de sus programas, con el propósito de decirle a la sociedad que estos cumplían con la calidad. En 2015 llevó a cabo la autoevaluación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), utilizando la metodología de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).



Sin embargo, el ejercicio presentó varias limitaciones, ya que se inició sin el consenso de los profesores. El personal docente de base con más de diez años en la Unidad, señaló en reunión de Academia que no tenía sentido realizar la evaluación porque ya se conocían los aspectos en los que había que trabajar. Mencionaron como aspecto central el incremento del personal de base con tiempo completo, para realizar las tres funciones sustantivas de la educación superior. Por razones de tipo administrativo, antes de 2015 los pagos de los profesores de contrato tardaban en promedio seis meses en otorgarse, lo cual generaba la contratación de quienes aceptaran esas condiciones, aunque en ocasiones no tuvieran el perfil deseado para impartir los cursos de la LIE.

Los profesores estaban un semestre y después tomaban la decisión de retirarse. La constante rotación de personal académico por falta de pago no permitía exigir compromiso en ellos, lo que a su vez no garantizaba la calidad educativa en el Programa (DU).

Entre otros aspectos por mejorar, que ya habían identificados los profesores, se señaló el incremento y actualización del acervo bibliográfico, así como la implementación de acciones para incorporar a los estudiantes al Programa Nacional de Becas para la Educación Superior. Por lo tanto, no encontraban argumentos académicos precisos para justificar el acompañamiento de CIEES.

Los profesores de base comentan que la idea de acreditar la LIE no surgió de la Academia de la Unidad, sino de la Dirección de Unidades en la rectoría central. Esa inquietud se comunicó a un pequeño equipo de profesores recién incorporados a la Unidad, incluida la Coordinación, quienes se autonombraron responsables de los trabajos. Ese equipo ignoró las opiniones divergentes, no fue capaz de mostrar las ventajas de la evaluación, ni asumió una postura de conciliación, para trabajar juntos hacia el logro de metas comunes. Repartió las 12 carpetas de CIEES entre los profesores, con la consigna de juntar información. Las instancias directivas de la Unidad no se acercaron a la Academia de la LIE, para compartir objetivos o conocer las opiniones del colectivo. Lo anterior generó descontento entre los profesores.

El compromiso de las autoridades fue realmente con el equipo que supuestamente coordinaba la autoevaluación, porque no se acercaban a la Academia para conocer cómo se hacía el proceso, para estar en las reuniones que tuvimos donde discutíamos la viabilidad de este proceso y la forma en que se estaba llevando a cabo (PC2).

Esta forma de proceder generó un ambiente de trabajo tenso, mientras unos profesores querían trabajar hacia la calidad con evidencias reales, otros se dirigían a inventar información para llenar las carpetas y solicitar la visita de los Comités lo más pronto posible.

Se revisaron los criterios de CIEES y se empezó a palomear lo que sí y no teníamos. Se decía, el programa de seguimiento de egresados no lo tenemos, entonces urge hacerlo y tenerlo listo para la próxima semana (PB1). La mayoría de los docentes no teníamos claro un concepto de calidad, no se consideraba mejorar la forma en la que enseñamos, o en la que aprenden los estudiantes; los procesos que se promueven para que los profesores generen nuevos conocimientos. Se buscaba obtener una aprobación de forma, sin modificaciones de fondo (PB3).

Varios profesores coinciden en señalar que la información presentada a CIEES no fue realmente verídica. Al manipular la información, lo que se genera es un autoengaño, y eso no generó un cambio para mejorar. La evaluación pudo haber sido de utilidad si se hubiera tomado como guía para corregir procesos educativos, pero eso no sucedió. Los criterios de calidad se deformaron y se ajustaron en los documentos, pero no en los procesos.

La evaluación de CIEES concluyó con el reconocimiento de nivel 2, lo que significa que el programa no tenía la calidad del Nivel I, pero podría alcanzarla en el mediano plazo. Los CIEES establecen que las universidades deben trabajar las recomendaciones y solicitar nuevamente la evaluación cuando se considere conveniente, pero eso no sucedió. Una vez concluido el ejercicio se cerraron las carpetas y no se volvió a trabajar ese aspecto.

Insistimos mucho en que era mejor reconocer las debilidades para que elaboráramos un proyecto de mejora. Yo creo que por eso no nos mostraron la información final que enviaron los CIEES, y se opusieron constantemente a que el resto de profesores tuviéramos acceso a las carpetas (PC1). La Unidad no se enfocó en trabajar las



recomendaciones para mejorar la calidad del programa, incluso empeoró, con la contratación de recién egresados de la LIE para impartir cursos de 7º y 8º semestre, sin considerar las investigaciones que muestran los efectos negativos de la endogamia académica (PB2).

Los cambios más significativos en la LIE ocurrieron en julio 2015, con la creación del Nuevo IEEPO y con él la aplicación de políticas de contratación de profesores. Esta política favoreció los procesos de ingreso de profesores con grado de maestría y doctorado, afines a las asignaturas a impartir en la LIE. Esto se acompañó con la sustitución de contratos de 6 y 12 horas de docencia, por contratos de 20 y 40 hs. Otra acción relevante se llevó a cabo en 2018, cuando la Coordinación de Unidades invitó a todas las Unidades de la República a revisar el Plan de Estudios de la LIE creado en 2002. Después de 16 años de su creación, se actualizaron los programas indicativos de todas las asignaturas.

Los contrastes y similitudes

Las IES declaran su función social en sus misiones (Villaseñor, 2003), y en los casos revisados se alude a que se cumple con la cultura de calidad esperada para la educación superior (Tabla 6). Sin embargo, los objetivos en cada una de ellas cambian de acuerdo a sus necesidades, entorno, estructuras. Los rasgos de su cultura organizacional, emergen mediante la interpretación que los actores asignan a los procesos de calidad y las acciones que ejercen.

La FDyCS y la Unidad 201 UPN coinciden en trabajar la calidad con un enfoque de adecuación al propósito, como el que señala Harvey y Stensaker (2008), al considerar que sus servicios educativos los definirán organismos profesionales externos. Para lograr sus propósitos, pondrán en práctica patrones culturales conocidos por quienes en ellas laboran (Tabla 7), aunque no siempre es garantía de calidad.

Tabla 7. Cultura organizacional FDyCS y Unidad 201 con criterios de Tierney

	FD y CS	Unidad 201
Misión	Formar profesionales competentes, generar conocimiento útil que incida en la solución de los problemas jurídicos de los sectores sociales, públicos y privados, de la entidad, con un sentido ético, crítico y humanista.	Ofrecer educación superior, pertinente humanista, de calidad y excelencia, en el campo educativo. La docencia se vincula con la investigación educativa de vanguardia, procesos de gestión, difusión y extensión.
Medio	Perciben un entorno inmediato limitado. Por esa razón contratan profesores externos con reconocimiento nacional e internacional, como sinónimo de calidad. Aparentemente la estructura de la Universidad, no permite satisfacer sus necesidades de personal dedicado a las tres funciones sustantivas.	Copian lo que otras IES hacen, sin considerar sus propias condiciones, o tener precisión del objetivo que persiguen. La Dirección de Unidades, actúa sin presentar un panorama y objetivos preciso. La transformación del IEEPO derivó en aspectos positivos.
Socialización	Los procesos a los que están expuestos son la exposición de cátedra ante un número amplio de estudiantes, e inmediatamente después se retiran. La contratación por tiempo parcial debilita la conexión entre institución y profesor, y la interacción con trabajo en equipo.	El proceso de socialización, no ha logrado mostrar a los profesores recién llegados la forma en la que se hacen las cosas. Los profesores tienen conocimientos diversos sobre lo que es calidad, evaluación, y sobre la propia misión de la organización.



Información	Los criterios de contratación para la toma de decisiones, los conocen únicamente las instancias directivas. Los profesores y comunidad universitaria no participan en su definición.	No existen canales abiertos y suficientes, quienes tienen información, la utilizan para beneficio personal y no de la organización. Los conocimientos y habilidades de los integrantes de la organización no se aprovechan para diseñar estrategias de mejora. Esperan que los <i>expertos</i> externos les digan lo que hay que hacer.
Estrategia	No hay un programa que estimule la formación académica con base en un diagnóstico. Quienes continúan su formación lo hacen por una inquietud personal, dentro de la propia FDyCS, o en otra IES estatal. Se favorece la contratación de profesores de tiempo parcial, limitando al máximo los concursos de oposición para la asignación de plazas base de tiempo completo.	No se utilizan los reglamentos organizacionales, ni la información con la que se contaba para diseñar estrategias de cambio, a corto, mediano o largo plazo. Se avanzó sin pasos firmes en la evaluación, se apostó a la suerte el resultado. No se planea de forma estratégica, dando voz a todos los integrantes de la Academia.
Liderazgo	El dinamismo y competitividad que se espera de las autoridades o de alguna persona que ocupe una posición en la toma de decisiones, no se percibe. La FDyCS sigue manteniendo un elevado número de profesores con grado máximo de estudios de licenciatura.	Las autoridades no se reconocieron como líderes de la organización. Dejaron ese rol a un pequeño equipo, que no logró la aceptación del colectivo, por las actitudes autoritarias que mostraron. No se generaron cambios positivos. Por el contrario, las confrontaciones entre los profesores de la Academia se profundizaron. El ejercicio consumió recursos económicos, y tiempo de los profesores, sin beneficios positivos. No hubo consecuencias por las malas decisiones que se tomaron.

Fuente: Elaboración propia 2015,2020.

Medio ambiente y socialización

La presión que diferentes instancias ejercen en las IES para lograr la calidad en el nivel superior, se manifiesta en los diferentes programas de desarrollo educativo de cada gobierno y gestión. Se considera adecuado contar con una planta docente con grados de maestría y doctorado, tener programas académicos evaluados y acreditados por su calidad. Sin embargo, las condiciones de las IES son diferentes y éstas resuelven de la forma en que pueden y saben hacerlo.

La FDyCS requiere impartir posgrados, pero de acuerdo con lo expresado por sus profesores, la planta académica no reúne la formación de maestría y doctorado que se establece en la normatividad, y tampoco encuentran los perfiles necesarios en ninguna otra de las IES de la entidad. Esto no sucede en las IES más grandes que se ubican en las principales ciudades del país, en donde se concentran los servicios educativos. Resalta que la Facultad no cuenta con plazas base, que ofrezcan las condiciones necesarias para integrar a profesores con los grados requeridos. Por esta razón contratan por horas a los profesores de IES nacionales y extranjeras.

Aunque se reconoce que la formación académica de los profesores es un grave problema, en la FDyCS no se observa un plan que oriente las acciones, tomando en cuenta las necesidades de la organización, las áreas en donde hacen falta los perfiles profesionales, el entorno inmediato, pero sobre todo las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes deberían considerarse como el centro del proceso educativo. Se deja todo a la iniciativa personal de los profesores, ya que al no ofrecerles apoyos, cada uno es libre de elegir lo que quiera o lo que esté en sus posibilidades, lo cual no ayuda en alcanzar la calidad educativa esperada. Esta forma de actuar de los profesores, obedece a los procesos de socialización formal e informal a los que han estado expuestos, y a las opciones reales que les puede ofrecer la Universidad, considerando su estructura e infraestructura.

Para el caso de la Unidad 201, se observa algo similar. Hay una necesidad de imitar lo que otras IES han hecho en el entorno nacional, incorporando un ejercicio para acreditar la calidad, pero sin comprender con precisión los



objetivos y el sentido del mecanismo. Las acciones se llevan a cabo de forma aislada, sin considerar que para generar un cambio, se requiere actuar de forma interrelacionada en los diferentes niveles del sistema o subsistema al que pertenecen.

Sus profesores no comparten los mismos objetivos y metas, lo cual puede relacionarse con que más del 50% de los profesores de la LIE, tienen contratos por tiempo limitado, y no siguen un proceso de socialización congruente con la misión de la universidad y con lo que se va a considerar calidad. Las voces del colectivo se ignoraron durante la evaluación del programa, y nunca se analizaron las ventajas y desventajas de llevar a cabo un ejercicio de esta naturaleza. El tipo de actitudes de los integrantes de la organización, fue un aspecto que no pudieron resolver y afectó el logro de los objetivos. Es muy difícil que acciones aisladas puedan resolver problemas de calidad educativa, especialmente cuando no se respetan las funciones que corresponden a cada una de las instancias que conforman la estructura de la Unidad.

En ambos casos, la cultura organizacional que se vive, no corresponde al modelo de cultura de calidad en la que sus integrantes comparten una meta común. La clasificación de profesores de base y contrato, da cuenta que se trabaja más con objetivos individuales, sin incorporar procesos para hacer más eficientes la enseñanza-aprendizaje, gestión, investigación, difusión.

Información y estrategia

En relación a la forma en la que se utiliza la información, se reconoce que ésta no fluye de forma oportuna y sólo es del dominio de un pequeño grupo de profesores. Para el caso de la FDyCS los perfiles y criterios de contratación que se aplican, no son conocidos por el colectivo. El Consejo Técnico es la instancia que posee esa información y la que define la convocatoria de vacantes. La misma situación se observa en la UPN, en la que un pequeño grupo conoce la información sobre la que se están tomando decisiones, y no la comparte con la Academia. En este último caso, la resistencia para compartir información se observa incluso cuando ya se tienen los resultados de CIEES, y no se quieren analizar con el colectivo.

En la FDyCS se repite una estrategia de formación académica que tal vez al inicio fue innovadora. No obstante, la formación de los profesores dentro de los propios programas de la Facultad, no se ha evaluado y retroalimentado para precisar la planeación, desarrollo, control y la actuación hacia la mejora de la calidad interna. Otro aspecto importante que no se ha analizado para destacar sus beneficios, es la experiencia profesional que desarrollan sus profesores al desempeñarse como abogados de forma permanente en la sociedad.

La Unidad 201 incorpora la evaluación de CIEES por considerarla una estrategia nueva y de calidad, pero resulta contradictoria con la limitada participación que se les concede a todos los integrantes de la Academia. Ignorar las voces de los profesores con experiencia, esperando un dictamen mágico que solucione algo, que incluso el equipo responsable no tenía definido, fue quizá el error más grave. Los profesores no mencionan estrategias que derivadas de sus acciones para alcanzar la calidad, se sigan para favorecer la formación de los estudiantes.

El liderazgo

Las autoridades directivas de la FDyCS mencionan que sus acciones e intereses se orientan hacia la calidad, pero su liderazgo parece desvanecerse ante lo que siempre se ha hecho, ante una realidad que aparentemente no se puede cambiar. En la Unidad 201, el liderazgo directivo tampoco se manifestó para guiar las acciones hacia la calidad. Algunos profesores consideraron que esta postura resultó cómoda para el equipo responsable, el cual justificó su actuación al considerar que la evaluación sólo consistía en aplicar una check list. Después de la visita de los CIEES, la evaluación se abandonó y no se delinearón estrategias de mejora.

En ambos casos se observa que los directores aparentemente tienen un escaso margen de acción, para la toma de decisiones. No se observa su participación para modificar prácticas, para difundir los valores de la organización, para integrar al personal y trabajar hacia objetivos compartidos. Sin embargo, la estructura de los establecimientos analizados, si confiere a las instancias superiores la autoridad para la definición del tipo de



contratación de sus profesores, aunque incluso para ellos su margen sea limitado y no puedan crear nuevas plazas académicas de base. El elevado número de profesores de contrato en las IES merece un análisis más detallado, ya que la calidad requiere de varias condiciones para lograrse, y una de ellas es que los profesores cuenten con las condiciones necesarias para desempeñar su trabajo.

Cultura de calidad en la educación superior

Cada una de las IES tiene su propia cultura organizacional con la que hace frente a los requerimientos de calidad. Incluyen parcialmente algunos de criterios del modelo de Ishikahua (1994), pero transitar hacia una cultura de calidad, no es una cuestión automática y las IES responden con lo que tienen.

La orientación al usuario, de los servicios educativos es confusa. Hay una presión externa a las IES, para contar con profesores de doctorado y programas acreditados, pero esto no sirve de mucho si los estudiantes que debían de ser el centro de la organización, no se consideran para orientar las acciones y atender sus necesidades dentro de las IES. El objetivo de calidad que se pretende cubrir, no trasciende en los servicios educativos que reciben los estudiantes.

La gestión como sistema no logra identificarse, debido a que no se consideran relaciones entre las diferentes áreas de las IES. Queda la impresión que cada Facultad, Unidad y cada programa trabaja de forma independiente de las demás. Esto no permite aprovechar los recursos humanos con los que se cuenta y puede generar un trato desigual entre las áreas o establecimientos dentro de las mismas universidades.

La interacción mutuamente beneficiosa con el entorno, no se produce del todo en la FDyCS. Es importante la invitación que la Facultad hace a los profesores de prestigio, para que den clases en los programas de maestría y doctorado. Se puede suponer que de esta forma se reducen los costos, ya que algunos de los profesores de la FDyCS se integran como estudiantes de los posgrados de la propia Facultad. Sin embargo, no puede asegurarse que se cumpla con la calidad, cuando los profesores invitados están unas cuantas horas a la semana, y es difícil el acompañamiento de tutorías que requieren los estudiantes. Sería benéfico para la Facultad que sus profesores acudieran a formarse a los programas de tiempo completo, en las universidades de las que provienen los profesores distinguidos.

El funcionamiento de la organización con base en procesos, se lleva a cabo en la FDyCS y en la Unidad 201 UPN, mediante el establecimiento de los diferentes reglamentos académicos, de posgrado, de estudiantes, entre otros. No obstante, no se pudo documentar si los procesos se acompañan de una supervisión moderada, para asegurar su cumplimiento, así como para orientar, corregir y avanzar hacia la calidad.

La participación del personal, consciente de que su desempeño afecta el cumplimiento de los objetivos de la organización, se puede observar para el caso de la UPN. El problema es que no todos los integrantes de la organización comparten el mismo objetivo de evaluación, ni lo que significa calidad. Esta situación no permite aprovechar las habilidades y conocimientos de los integrantes de la organización. Fue necesaria la intervención de instancias externas, para actualizar el programa educativo, y sustituir contratos de asignaturas por contratos de 20 y 40 horas a la semana, a fin de que los profesores pudieran participar en actividades académicas, y no sólo en la clase asignada.

Los datos para la toma de decisiones, es necesaria dentro de las organizaciones, pero las personas entrevistadas en los dos casos, no hicieron referencia a un estudio diagnóstico, análisis de ventajas o desventajas de las acciones, de las cuales provinieran los objetivos de calidad establecidos. Fue evidente que en la Unidad 201 UPN, no se utilizaron los datos generados en el ejercicio de evaluación del programa, para analizarlos, tomar decisiones y definir nuevos objetivos de calidad.



La mejora continua, es un aspecto que se menciona de manera recurrente en planes de trabajo para los distintos niveles del sistema educativo. Sin embargo, no es sencillo traducirla a procedimientos formales, con un análisis técnico, establecer la normatividad que resulte, o modificar la existente como consecuencia de tal propósito.

El liderazgo de la dirección, es un aspecto considerado trascendente en una organización. Se espera que los directivos conozcan su organización, posean cualidades que permitan identificar y resolver problemas de forma oportuna, logrando la participación de todos sus integrantes. Lo anterior, en un ambiente de trabajo armónico, para que cada una de las personas despliegue sus capacidades de forma eficiente y se logren los objetivos. Lo anterior suena lógico, pero qué tan posible puede ser cuando los profesores están buscando asegurar un contrato y quienes ya tienen una plaza base no quieren conflictos.

Conclusiones

No obstante que las IES atienden los dispositivos para el aseguramiento de la calidad, es difícil cumplir con sus objetivos. El diseño de estrategias de arriba hacia abajo, no ha tenido el efecto esperado en los casos estudiados. La cultura de calidad no ha logrado insertarse en las IES, ya que estas poseen una cultura organizacional propia, que se ha construido a través del tiempo, y en la que la estructura organizacional y el entorno juegan un papel importante. En ambos casos, la formación suficiente y pertinente de sus profesores, así como un estatus laboral estable, es un área que requiere un análisis más preciso, para definir estrategias encaminadas a la mejora de la calidad.

La cultura de calidad requiere la implementación de estrategias sistemáticas, que ubiquen a los estudiantes en el centro de las acciones. Con una gestión que tome en cuenta los diferentes establecimientos de la organización, para aprovechar las habilidades de sus integrantes. Con alianzas externas beneficiosas para las instancias involucradas, supervisión moderada y evaluaciones periódicas, con datos que permitan tomar decisiones y corregir lo que sea necesario.

El rol de los directivos es clave para involucrar a todos los integrantes de la organización en el desarrollo de procesos sistemáticos, en un clima estimulante, para que las personas hagan suyos los valores y misión universitaria. Esto implica un proceso de socialización ordenado, en el que transmitan los conocimientos, valores, prácticas, que se consideran adecuadas para lograr los objetivos, de una cultura de calidad. Los directivos no podrán hacerlo solos, requieren del apoyo de diferentes actores e instancias para lograrlo.

Es importante que cada una de las IES analice su cultura organizacional, para identificar sus fortalezas y las áreas de oportunidad que requieren trabajarse, ya que la aplicación de un *check list*, externo no es suficiente. De esta forma, podrán definir una cultura de calidad interna, un modelo propio que considere a los estudiantes como el centro de los procesos educativos, las condiciones reales de su organización, su entorno, para cumplir con lo que ellas mismas han establecido en su misión y visión.

Lograr lo anterior es un gran reto para IES del país. Algunas tendrán más facilidad de lograrlo, debido a su infraestructura, estructura, financiamiento, entorno social y educativo. Para los casos estudiados, el reto será mucho más grande y deberán considerar la definición de objetivos comunes y acuerdos sobre la calidad que esperan alcanzar.

Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*.

Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43–70.



- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa, Biblioteca de Educación/Educación Superior.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. FCE/UAM.
- Clark, B. R. (1989). The Academic Life: Small worlds, different worlds. *Educational Researcher*, 18(5), 4-8.
- Creswell, J. (2014). *Research Design*. SAGE.
- Diario Oficial de la Federación (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Secretaría de Gobernación, México.
- Geertz, G. (1973). *The interpretation of cultures, selected essays*. Basic Books.
- González Díaz, R. A., Ochoa Jiménez, S. & Celaya Figueroa, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad & Empresa*, 18(30).
- Harvey, L. and Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), pp. 427-42.
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al Control de Calidad*. Ediciones Díaz Santos, S.A.
- Loukkola, T. y Zhang, T. (2010). *Examining Quality Culture*. European University Association.
- Marúm Espinosa, E. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe Nacional México 2016. Universia/CINDA.
- Mintzberg, H. (2012). *La estructura de las organizaciones*. Ed. Ariel.
- Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento: el Caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. El Colegio de México.
- Ntshoe, I. y Letseka M. (2010). Quality Assurance and Global Competitiveness. En: Portnoi, L., Rust, V. and Bagley, S. (Ed.), *Higher Education, Policy and the Global Competition Phenomenon*. Palgrave MacMillan.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). *Higher Education in México: Labour Market Relevance and Outcomes*. OCDE.
- Przeworski, A. y Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Wiley-Interscience.
- Quiroz, E. (2014). Prácticas institucionales y su relación con la acreditación en Chapingo. En: Buendía, A. (coordinadora). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México; revisar los discursos valorar los efectos*. ANUIES.
- Ramírez, F. (2010). Accounting for Excellence: Transforming Universities into Organizational Actors. En: Portnoi, L., Rust, V. and Bagley, S. (Ed.), *Higher Education, Policy and the Global Competition Phenomenon*. Palgrave MacMillan.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Secretaría de Educación Pública, Conpes, ANUIES (1990). *La evaluación interinstitucional de la educación superior en México*. SEP.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education. *Journal of Higher Education*, 59(1), pp. 2-21.



Tierney W.G. y Lanford M. (2018). Institutional Culture in Higher Education. In: Teixeira P., Shin J. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.

Tsutsui, W. (1996). W. Edwards Deming and the Origins of Quality Control in Japan. *Journal of Japanese Studies*, 22(2), 295-325. doi:10.2307/132975

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (1991). *Estatuto del personal académico de la UABJO*.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2017). *Reglamento de estudios de Posgrados*. UABJO.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2019). *Tercer informe de acciones universitarias UABJO 2016 – 2020*. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/media/1/2019/08/Tercer-Informe-16-20.pdf>. Consultado el 01 de agosto de 2020.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2019a). *Oferta educativa*. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/oferta-uabjo-42-licenciaturas-49-posgrados-y-10-bachilleratos-en-exorienta-2019>. Consultado el 01 de agosto de 2020.

UPN Unidad 201 Oaxaca (2020). Datos básicos, Unidad 201 Oaxaca.

Vergara R. (2010). *Organizaciones e instituciones*. Biblioteca Básica de Administración Pública.

Vettori, O., Ledermüller, K., Schwarzl, C., Höcher, J. and Zeeh, J. (2017). *Developing a Quality Culture through Internal Quality Assurance Vienna University of Economics and Business*. UNESCO/IIEP.

Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México*. UAM/UNAM/UV.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5, Third ed.). Sage Publications, Inc.

Zucker, L. (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En Powell y Di Maggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.

Datos de autoría

María Elena Quiroz Lima

Es profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Unidad 201 Oaxaca. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Realizó posdoctorado en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de California, Riverside. Autora de varios capítulos y artículos de investigación en la línea de estudios institucionales, políticas de calidad y equidad en la educación. Actualmente, desarrolla el proyecto binacional Evaluando las realidades académicas y socioemocionales de los niños migrantes mexicanos; de la evaluación a la intervención, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Universidad de Texas A&M.

quirozelena@gmail.com

Froylan Mazas Martínez

Es egresado de la Licenciatura en Intervención Educativa, con especialidad en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca. Se desempeñó como asistente de investigación en el proyecto de investigación Efectos de las Políticas Gubernamentales en las Universidades Públicas Mexicanas (1989-2009):



análisis comparativo de su diversidad y complejidad. Fue becario del proyecto Equidad Educativa en Oaxaca, un estudio exploratorio, financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

mazasfroylan@gmail.com

Fecha de recepción: 1/9/2020

Fecha de aceptación: 30/5/2022

