



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Escuela de Pedagogía Aplicada

Doctorado en Educación

Tesis doctoral

**Análisis de la identidad organizacional
en la Universidad a partir de los
académicos.
Promover y gestionar cambios**

Realizada por Elizabeth Martínez Orozco

Dirigida por Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, noviembre 2020

A ti, Ernesto

*A nuestros hijos,
Juan Pablo y Nicolás*

*A mis padres,
Jorge y Lupita+*

AGRADECIMIENTOS

El cierre de la tesis doctoral implica la culminación de una etapa de vida en la que a lo largo de un poco más de 5 años y medio se han compartido grandes alegrías y satisfacciones, sinsabores y pérdidas significativas, así como hermosas oportunidades. Quiero agradecer de manera especial a cada una de las personas que han recorrido conmigo este trayecto y que de alguna manera me han acompañado, apoyado y motivado para llegar a este momento. A ti... ¡GRACIAS!

Doy gracias a la Universidad Panamericana por el apoyo recibido —tanto para la realización de este trabajo, como en mi desarrollo personal y profesional— al permitirme colaborar en la apasionante labor universitaria durante estos casi 20 años.

Agradezco, de manera especial, al Dr. Joaquín Gairín Sallán por la oportunidad brindada al formarme, guiar y dirigir mi trabajo de investigación. Le agradezco infinitamente su confianza y orientación en todo momento, así como el tiempo dedicado a mi persona y a mi desarrollo como investigadora; agradezco, especialmente, su apoyo sabio y oportuno, su guía exigente, pero a la vez, paciente durante estos años.

Agradezco al Dr. Sergio Villanueva+, rector fundador de UP campus Guadalajara, por despertar en mí la inquietud por la investigación en temas de Universidad. Agradezco al Dr. José Antonio Esquivias, rector actual del campus GDL, por todo el apoyo recibido en estos años; así como al Dr. Juan de la Borbolla, ex rector del campus, por su impulso y por creer en mí.

Agradezco a mi jefe, el Dr. Carlos López, su gran ejemplo de entrega y profesionalismo, así como su confianza y respaldo que han permitido culminar esta etapa. Agradezco al Dr. Rafael Hernández, su significativo apoyo e invaluable acompañamiento en la continuidad de mis estudios de doctorado; agradezco sus consejos y orientaciones siempre prudentes. Así mismo, agradezco al Dr. Jorge Franco, quien me inculcó centrarme siempre en lo importante y quien dio pie a iniciar este proceso.

Agradezco a quienes han formado parte del estupendo equipo de Calidad Académica su compromiso, lealtad y competitividad. Gracias Jorge Pérez Palafox, Paola López, Javier Minakata, Daniel Dettmer, Nadia Curiel y Miguel Velázquez.

Agradezco a la Dra. Luz María Barreiro su acompañamiento en cada momento y, de manera especial, durante el desarrollo y culminación del presente trabajo; gracias por fungir como lectora del producto final. Así mismo, agradezco a la Dra. Rocío Ruiz y al Dr. Sergio Velázquez por los momentos de diálogo sobre mis temas de investigación que me dieron claridad en momentos de oscuridad; así como a la Dra. Dixie Santana por siempre estar. Mi

agradecimiento al maestro Jorge Martínez-Stack por su apoyo, su diálogo y por el material compartido; al Dr. Manuel Gil Antón, por su orientación en el diseño del estudio de campo. Gracias al Dr. Inmanol Ordorika y al Dr. Roberto Rodríguez-Gómez por permitirme realizar una breve estancia de investigación en el departamento a su cargo.

Agradezco a cada uno de los académicos y expertos que participaron de manera abierta en el presente estudio. A todos, gracias por su confianza, tiempo y apertura.

Agradezco profundamente a mis padres+, quienes iniciaron conmigo esta aventura en vida, y ahora me acompañan en espíritu. No hay palabras para agradecer tanto cariño y todo lo que hicieron por mí y por mi familia. Gracias a mis hermanos, cuñados y tías Tere y Suny+, por ser equipo y todo lo que ello implica.

Gracias a mis amigas y a todos quienes me apoyaron y que por lo limitado de este espacio no puedo seguir mencionando, pero los tengo muy presentes; estoy en deuda con ustedes.

Gracias a mi esposo Ernesto y a mis queridos hijos, Juan Pablo y Nicolás, que siempre han sido mi soporte y motor en este proceso y en mi vida. Gracias por su solidaridad durante este periodo que ha implicado ausencias y tiempo que les correspondía, y en el que siempre conté con su apoyo, sus palabras de aliento y ánimo; pero, ante todo, gracias por su amor.

Gracias a Dios: por TODO.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
--------------------	----

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO	21
1.1 JUSTIFICACIÓN INICIAL.....	21
1.2 INTERÉS Y ACTUALIDAD DEL TEMA	23
1.3 PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	25
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.5 LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS	30
1.6 FASES DE LA INVESTIGACIÓN Y CRONOGRAMA	36
1.6.1 <i>Fase inicial</i>	36
1.6.2 <i>Fase de preparación</i>	37
1.6.3 <i>Fase de ejecución</i>	37
1.6.4 <i>Fase de análisis</i>	39
1.6.5 <i>Fase de cierre</i>	39
1.6.6 <i>Fin</i>	39
1.7 A MANERA DE SÍNTESIS	40

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD: REALIDAD Y PERSPECTIVAS HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE SU IDENTIDAD	45
2.1 DE LA MISIÓN A LAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD.....	46
2.2 LA TERCERA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA ACTUALIDAD	49
2.3 CONFIGURAR UNA CULTURA DE COMUNIDAD, COLABORACIÓN Y APRENDIZAJE COMO RESPUESTA A LA TERCERA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD	55
2.3.1 <i>La comunidad en las universidades privadas y su sentido</i>	59
2.4 LA UNIVERSIDAD ACTUAL: RETOS DESDE LA ESTRATEGIA.....	63
2.5 DINÁMICA DE CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS Y EN LA UNIVERSIDAD.....	67
2.6 A MANERA DE SÍNTESIS.....	71
CAPÍTULO 3. IDENTIDAD ORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD	75
3.1 ¿QUÉ ES IDENTIDAD?.....	75
3.2 IDENTIDAD ORGANIZACIONAL	77
3.3 DIMENSIONES Y COMPONENTES DE LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL.....	80
3.4 IDENTIDAD ORGANIZACIONAL Y CULTURA ORGANIZACIONAL: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS.....	84
3.5 EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL DE LA UNIVERSIDAD Y SU CARÁCTER DISTINTIVO COMO FUENTE DE IDENTIFICACIÓN	89
3.6 IDENTIDAD ORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD: TEORÍAS BASE	92

3.7 TIPOS DE IDENTIDAD	96
3.7.1 <i>Identidad individual</i>	96
3.7.2 <i>Diferencia entre identidad organizacional e identidad corporativa</i>	98
3.7.3 <i>Identidad cultural</i>	103
3.8 ENFOQUES PARA ANALIZAR LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD	106
3.8.1 <i>Identidad organizacional desde la identidad personal</i>	108
3.8.2 <i>Identidad de grupo y de roles</i>	110
3.8.3 <i>Identidad compartida</i>	111
3.8.4 <i>Identidades múltiples</i>	112
3.8.5 <i>Identidad desde el ámbito interno y externo de la organización</i>	114
3.8.6 <i>Identidad organizacional y su papel en la conexión del pasado con el futuro</i>	116
3.9 A MANERA DE SÍNTESIS.....	117
CAPÍTULO 4. ACTORES Y CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD: HACIA LA CONSISTENCIA DE SU IDENTIDAD ORGANIZACIONAL	121
4.1 PROFESIÓN DEL ACADÉMICO UNIVERSITARIO	121
4.1.1 <i>La profesión académica en países económicamente avanzados</i>	123
4.1.2 <i>La profesión académica en América Latina</i>	124
4.1.3 <i>La profesión académica en México</i>	125
4.2 TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD HACIA LA CONSISTENCIA EN SU IDENTIDAD ORGANIZACIONAL	127
4.3 EJES ELEMENTALES PARA CONSISTENCIA INTERNA EN LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL	131
4.3.1 <i>Filosofía institucional: los propósitos institucionales</i>	131
4.3.2 <i>Planeación y evaluación: la estrategia y su efectividad</i>	133
4.3.3 <i>Gobierno y administración: el aspecto jurídico en la gestión</i>	134
4.4 EL DEBATE DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN.....	135
4.5 MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y PARÁMETROS DE CALIDAD: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL HACIA LA CONSISTENCIA DE SU IDENTIDAD ORGANIZACIONAL	138
4.6 CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES: ¿CALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS?.....	145
4.7 CREENCIAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES COMO ELEMENTOS DE CONSOLIDACIÓN DE LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD.....	147
4.8 A MANERA DE SÍNTESIS.....	149
MARCO METODOLÓGICO	
CAPÍTULO 5. FUNDAMENTACIÓN	153
5.1 PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN	154
5.2 PARADIGMA CUALITATIVO INTERPRETATIVO	157
5.2.1 <i>La investigación cualitativa</i>	158
5.2.2 <i>Paradigma Interpretativo</i>	161

5.3 EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO	163
5.3.1 <i>Procesos del método fenomenológico</i>	166
5.3.2 <i>Categorías estructurales de la fenomenología</i>	169
5.3.3 <i>Etapas en la metodología fenomenológica</i>	171
5.4 DISEÑO DE MODELO INTEGRADOR Y MATRIZ GUÍA: HACIA LA CONSISTENCIA INTERNA	173
5.5 A MANERA DE SÍNTESIS.....	186
CAPÍTULO 6. EL ESTUDIO DE CAMPO.....	1911
6.1 DISEÑO Y PREPARACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	191
6.2 ACCESO AL CAMPO Y ACCIONES PROTOCOLARES	193
6.3 TÉCNICAS PARA LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS	196
6.3.1 <i>Entrevista semiestructurada</i>	199
6.3.2 <i>Entrevista en profundidad</i>	200
6.3.3 <i>Grupos de discusión</i>	201
6.4 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA Y ETAPAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	202
6.5 MUESTRA PARTICIPANTE	204
6.5.1 <i>Etapa 1. Académicos de universidades privadas</i>	205
6.5.2 <i>Etapa 2. Expertos de universidades públicas</i>	210
6.5.3 <i>Etapa 3. Académicos en grupos de discusión</i>	212
6.6 DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.....	213
6.6.1 <i>Guía de entrevista semiestructurada para los académicos universitarios</i>	213
6.6.2 <i>Guía de entrevista a profundidad para expertos</i>	217
6.6.3 <i>Guía de preguntas para grupos de discusión</i>	217
6.6.4 <i>Validación de instrumentos</i>	218
6.6.5 <i>Prueba piloto</i>	218
6.6.6 <i>Transcripción y almacenamiento de los datos</i>	220
6.7 A MANERA DE SÍNTESIS	219
CAPÍTULO 7. ESTRATEGIA ANALÍTICA.....	223
7.1 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS	224
7.2 CLARIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	228
7.3 HORIZONTALIZACIÓN Y UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	228
7.4 DESCRIPCIÓN TEXTURAL DE LA EXPERIENCIA CON QDA MINER Y ANÁLISIS PERSONAL	230
7.4.1 <i>Análisis textural con apoyo del software QDA Miner</i>	231
7.4.1.1 <i>Análisis de frecuencia, transversalidad y relevancia (TF*IDF)</i>	231
7.4.1.2 <i>Análisis por tópicos</i>	234
7.4.1.3 <i>Análisis por vínculos o redes</i>	235
7.4.1.4 <i>Análisis por dendograma</i>	237
7.4.1.5 <i>Análisis textural personal</i>	239
7.4.2 <i>Conclusión: descripción textural de la experiencia</i>	241

7.5 DESCRIPCIÓN ESTRUCTURAL DE LA EXPERIENCIA	241
7.6 ESENCIA DE LA EXPERIENCIA O DESCRIPCIÓN COMPLETA DE LA EXPERIENCIA	252
7.7 A MANERA DE SÍNTESIS	255

MARCO APLICADO

CAPÍTULO 8. RESULTADOS DIMENSIÓN “IDENTIDAD ORGANIZACIONAL DE LA UNIVERSIDAD”.....261

8.1 IDEA DE UNIVERSIDAD DESDE LO CENTRAL, DISTINTIVO Y PERDURABLE	262
8.1.1 <i>Formación y educación de personas: enfoque en la persona</i>	263
8.1.1.1 <i>Formación de personas con valores y capacidad de servicio a la sociedad</i>	266
8.1.1.2 <i>Formación hacia el campo profesional</i>	267
8.1.2 <i>Investigación: generar y difundir conocimiento</i>	268
8.1.2.1 <i>Medio de servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales</i>	271
8.1.2.2 <i>Desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales</i>	273
8.1.3 <i>Búsqueda de la verdad e influencia</i>	273
8.1.3.1 <i>Universidad como referente, vanguardia y líder de opinión</i>	276
8.1.4 <i>Generación de cultura</i>	278
8.1.4.1 <i>Cultura de conocimiento y difusión que trascienda</i>	279
8.1.4.2 <i>Cultura de virtudes y valores como camino de perfección</i>	280
8.1.5 <i>Comunidad de personas</i>	281
8.1.5.1 <i>Enfoque en la persona, tono y trato</i>	282
8.1.6 <i>Congruencia con el enfoque humanista</i>	283
8.2 ASPECTOS POR PREVER A LA IDEA DE UNIVERSIDAD DESDE EL ACADÉMICO	284
8.2.1 <i>Aspectos por prever en el ámbito humano</i>	285
8.2.1.1 <i>Coherencia con ideología</i>	286
8.2.1.2 <i>Eficacia y eficiencia, luego la persona.</i>	287
8.2.1.3 <i>Fortalecer lazos de vinculación</i>	288
8.2.2 <i>Aspectos por prever en el ámbito formativo e intelectual</i>	290
8.2.2.1 <i>Individualización vs colegialidad</i>	290
8.2.2.2 <i>Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de docencia</i>	296
8.2.2.3 <i>Transformación de la profesión académica y efecto multifunción</i>	300
8.2.2.4 <i>Impulso a la metodología pedagógica</i>	302
8.2.3 <i>Aspectos por prever en el ámbito de gestión</i>	304
8.2.3.1 <i>Orientación empresarial en la Universidad: el riesgo de perder su verdadero sentido</i>	304
8.2.3.2 <i>Capacidad de diferenciarse y mantener la unidad en la Universidad.</i>	306
8.2.3.4 <i>Selección del académico: afinidad con objetivos de la institución</i>	308
8.3 INFLUENCIA DE VARIABLES RESPECTO A LA IDEA DE UNIVERSIDAD.....	309
8.4 A MANERA DE SÍNTESIS	318

CAPÍTULO 9. RESULTADOS DIMENSIÓN “IDENTIDAD ORGANIZACIONAL CON LA UNIVERSIDAD”	321
9.1 FACTORES QUE FAVORECEN LA IDENTIDAD CON LA ORGANIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	321
9.1.1 <i>Acuerdo con valores y afinidad con el estilo y principios de Universidad</i>	322
9.1.2 <i>Trato como personas y pertenecer a un grupo</i>	324
9.1.3 <i>Confianza en y de la Dirección</i>	325
9.1.4 <i>Motivación y apoyo</i>	329
9.1.5 <i>Prestigio de la institución, del grupo académico y prestigio personal.</i>	331
9.1.6 <i>Reconocimiento como validación, motivación y pertenencia</i>	333
9.2 FACTORES QUE LIMITAN LA IDENTIDAD CON LA ORGANIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	335
9.2.1 <i>Incongruencia entre la visión personal y la misión o los pilares institucionales</i>	336
9.2.2 <i>Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento</i>	339
9.2.3 <i>Ausencia de un plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos</i>	346
9.2.4 <i>Falta buena respuesta del estudiante</i>	347
9.2.5 <i>Del servicio a la soberbia: confusión y realidad</i>	349
9.3 PERSPECTIVAS DESDE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA Y SU EFECTO EN SU IDENTIDAD CON LA ORGANIZACIÓN	352
9.3.1 <i>Efectos de la multifunción en la identidad organizacional: presión y agotamiento</i>	353
9.3.2 <i>Creación de sentido: deseo de dejar huella y trascender</i>	357
9.3.2.1 <i>Incidir desde la Universidad.</i>	358
9.4 INFLUENCIA DE VARIABLES RESPECTO A FACTORES QUE FAVORECEN Y LIMITAN LA IDENTIDAD CON LA ORGANIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.	360
9.5 A MANERA DE SÍNTESIS	372

MARCO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	379
10.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	379
10.1.1 <i>Dimensión identidad organizacional de la Universidad</i>	380
10.1.2 <i>Dimensión identidad organizacional con la Universidad</i>	388
10.2 CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN	393
10.2.1 <i>Delimitar los rasgos propios de la identidad organizacional en la Universidad</i> ...	393
10.2.2 <i>Caracterizar la identidad organizacional de la Universidad según creencias compartidas en sus académicos desde lo central, distintivo y perdurable</i>	394
10.2.3 <i>Señalar los aspectos por prever a la identidad organizacional en la Universidad</i>	397
10.2.4 <i>Identificar y analizar los factores que favorecen el desarrollo de la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos</i>	399
10.2.5 <i>Identificar y analizar los factores que limitan el desarrollo de la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos</i>	401

10.2.6 <i>Relacionar factores favorecedores y limitadores de la identidad organizacional con la Universidad</i>	404
10.2.7 <i>Proponer pautas de gestión que promuevan la identidad organizacional de la Universidad y con la Universidad en sus académicos</i>	409
10.3 OTRAS CONCLUSIONES.....	417
10.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	419
10.4.1 <i>Limitaciones respecto al objeto de estudio</i>	419
10.4.2 <i>Limitaciones del enfoque metodológico</i>	420
10.5 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	421
LISTA DE REFERENCIAS.....	423
ÍNDICE DE TABLAS.....	442
ÍNDICE DE FIGURAS.....	446
ANEXOS	
ANEXO 1. ANÁLISIS DE FRECUENCIA, TRANSVERSALIDAD Y RELEVANCIA.....	449
ANEXO 2. EJEMPLO DE ENTREVISTA A EXPERTO.....	458

INTRODUCCIÓN

Los cambios globales que enfrentan las organizaciones influyen en la Universidad como organización educativa. El paso de una universidad con preponderancia en la educación en un ámbito local a una universidad con preponderancia en la investigación de corte global, es una tendencia indiscutible que impacta en su identidad organizacional.

Analizar la identidad organizacional en la Universidad según la manera como la percibe el académico cobra sentido al favorecer su perspectiva hacia la generación de pautas pertinentes para la organización universitaria en tiempos en que el cambio alcanza el sentido y razón de ser de las universidades.

Las tendencias mencionadas hacia la Universidad global merecen una actitud de alerta en búsqueda del fortalecimiento de la identidad organizacional universitaria, a partir de las creencias compartidas de los académicos. La presente investigación pretende dar continuidad a esta línea de investigación en contexto mexicano, tema poco estudiado en Iberoamérica y, especialmente, en México.

Al considerar que la identidad organizacional favorece el equilibrio entre la tradición y la innovación al conectar el pasado con el futuro, se perfilan los objetivos del estudio, centrados en:

1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad a partir de lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever, en creencias compartidas de sus académicos;
2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.

A partir de una perspectiva cualitativa bajo el paradigma interpretativo, se realizó un estudio de corte fenomenológico descriptivo, con una muestra total de 30 académicos de tiempo completo de universidades mexicanas cuyo eje común es la docencia: 25 académicos de 2 universidades particulares y, a manera de contraste y complemento, 5 académicos expertos de 3 universidades públicas representativas de México. Se ha garantizado la triangulación de instrumentos e informantes mediante el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y en profundidad, así como grupos de discusión con diversidad de perfiles de académicos de tiempo completo (directivos, gestores, docentes e investigadores de distintas disciplinas académicas, experiencia como académico y grupo etario).

La presente investigación no pretende generalizar los resultados, más bien, busca comprender el sentido de la experiencia de los académicos universitarios a partir de una pequeña muestra, explorando a detalle y profundidad los patrones de similitudes y diferencias como un primer acercamiento al objeto de estudio.

La actividad realizada se describe en el presente documento a través de 10 capítulos agrupados en cinco bloques: 1. Fundamentación y diseño general de la investigación, 2. Marco teórico, 3. Marco metodológico, 4. Marco aplicado y 5. Marco conclusivo.

El primer bloque concentra la *Fundamentación y diseño general de la investigación*. Dentro del primer capítulo, se exponen tanto los motivos como el problema de investigación, la justificación, su diseño, objetivos y lineamientos metodológicos, así como las fases y el cronograma de investigación.

El segundo bloque, referente al *marco teórico*, agrupa 3 capítulos que presentan las bases conceptuales y teóricas a partir de las que se define y desarrolla el objeto de estudio:

El capítulo 2, “La Universidad: realidad y perspectivas hacia la consolidación de su identidad”, presenta un panorama general de la Universidad: su misión y funciones, la tercera misión, retos desde la estrategia y la dinámica de cambio en organizaciones educativas.

El capítulo 3, “Identidad organizacional en la Universidad”, profundiza diversas perspectivas de la identidad organizacional, así como los elementos y enfoques de análisis que le caracterizan, tanto en general como centrado al estudio de la Universidad.

El capítulo 4, “Actores y calidad en la Universidad: hacia la consistencia de su identidad organizacional”, presenta un panorama breve y genérico respecto a la profesión del académico universitario y la situación histórica en que se encuentra. También, presenta los principales componentes por considerar en la transformación de la Universidad que permitan la consistencia en su identidad organizacional, a partir de los elementos de calidad institucional y la manera como las creencias permean las prácticas institucionales.

El tercer bloque se centra en el *marco metodológico*, con 3 capítulos:

Capítulo 5, “La fundamentación de la investigación”, aborda el paradigma cualitativo interpretativo, así como el diseño del modelo integrador y la matriz guía que favorece la consistencia interna del estudio.

El capítulo 6, “El diseño del estudio de campo”, expone tanto la preparación para la investigación de campo, las técnicas empleadas, el acceso al campo, la muestra y perfiles, así como el diseño de los instrumentos.

El capítulo 7, “Estudio de campo y estrategia analítica”, presenta la estrategia de análisis de resultados mediante el apoyo del software QDAminer, así como el análisis personal.

El cuarto bloque presenta el *marco aplicado* con los resultados de la investigación el cual se divide en dos capítulos:

El capítulo 8, “Identidad organizacional de la Universidad”, abarca las creencias compartidas del académico a partir de lo que considera central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever en la Universidad.

El capítulo 9, “Identidad organizacional con la Universidad”, presenta los factores que favorecen y limitan en el académico la identidad organizacional con la Universidad en el académico.

Por último, el quinto bloque presenta el *marco conclusivo* que incluye el capítulo 10. “Discusión, conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación”. Las conclusiones se alinean a los objetivos específicos y se abordan las pautas de acción que surgen a partir de los resultados del estudio, con la finalidad de aportar recomendaciones a las universidades para lograr que, a partir de la voz de sus académicos, estas sigan su camino de ser un faro de luz para las sociedades en donde se encuentren, respondan a las demandas del mundo actual sin perder la esencia de su origen, y favorezcan la identidad organizacional de sus académicos.

Cada capítulo presenta una introducción general que focaliza y sitúa el tema abordado, así como una síntesis final que resume lo significativo de las distintas aportaciones en relación con el tema del capítulo y contenido de la tesis.

BLOQUE I

**Diseño general de la
investigación**

Capítulo 1. Justificación y diseño

Este capítulo justifica el objeto de estudio de la Identidad Organizacional (IO) en la Universidad; da una perspectiva de su importancia, así como las razones y motivos de centrar el estudio en creencias compartidas del académico universitario. Considerar su perspectiva permite generar pautas hacia los ajustes y adecuaciones pertinentes en la organización universitaria en tiempos en que el cambio alcanza el sentido y razón de ser de las universidades.

Se justifica la investigación para plantear claramente sus objetivos generales y específicos que dan pie a la elección de la metodología, así como elementos para su implementación. Se esquematizan los pasos de la investigación, así como el cronograma de acción.

1.1 Justificación inicial

Las Universidades como organizaciones educativas enfrentan cambios en su ajuste a una perspectiva global (Salmi, 2009) que impactan en su identidad organizacional. En este tenor, cobra relevancia analizar la identidad organizacional en la Universidad bajo la perspectiva sus académicos hacia la generación de pautas pertinentes en la organización universitaria ahora que el cambio alcanza el sentido y razón histórica de las universidades.

La Identidad Organizacional (IO) se concibe como un constructo que favorece el cambio que viven hoy día las universidades en un entorno global (Stensaker, 2015). Ayuda a identificar la perspectiva de sus miembros en dos sentidos elementales: quiénes son como organización y en qué tipo de organización están. Logra esto al establecer un marco mental común y de acción a partir de sus creencias compartidas a manera de puente y engranaje entre las estructuras, las políticas, las acciones, sus actores y el entorno en donde se desenvuelven (Stensaker, 2015); máxime cuando “el cambio se plantea como una necesidad generalizada y como resultado de que la sociedad y las organizaciones cambian, y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar” (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011, p. 32).

Para Bjørn Stensaker (2015), la identidad es un concepto que se puede utilizar para analizar las universidades como instituciones en un momento en que factores externos están tratando de transformarlas como organizaciones. Así, Stensaker retoma las ideas de Locke, Cummings y Fisher (2011) para continuar sus estudios sobre cómo los académicos de las universidades están experimentando el cambio en la misión, gestión y el funcionamiento de las universidades a nivel mundial. Este es el motivo de la presente investigación: estudiar más a fondo la relación entre la identidad de la organización —desde

lo que sus académicos consideran central, distintivo y perdurable en el tiempo— y la identificación con la organización, al analizar la problemática para impulsar la identidad con la Universidad como organización educativa en un contexto de cambio.

La identidad organizacional favorece el equilibrio entre la tradición y la innovación al conectar el pasado con el futuro (Cano y Bauzá, 2010; Stensaker, 2015; Weerts, 2013) a partir de las creencias compartidas de sus miembros en las organizaciones en constante cambio; ya que una sociedad con ajustes permanentes exige organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar, de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011) y en donde la IO se vuelve un marco de cohesión que favorece la consistencia interna (Weerts, 2013).

Las creencias compartidas generan un enfoque distintivo en las organizaciones al promover un marco mental común que permite afrontar los posibles riesgos de la identidad organizacional en sus miembros. Como señalan Roger (1994), Elsbach y Kramer (1996), los modelos mentales recaen en las creencias de los miembros, jugando un papel trascendente en un proceso de cambio en las organizaciones al considerar que las creencias dirigen las acciones; máxime que “las universidades, en fidelidad a su misión, necesitan idear y aplicar reformas en su arquitectura organizacional, en sus labores académicas sustantivas, en sus lógicas para planear, gestar y producir universitariamente” (Vásquez, 2007, p. 3).

Es una gran responsabilidad que dichas reformas no sean entendidas únicamente como un ejercicio estratégico para adaptar la Universidad a los cambios experimentados en el mercado donde opera. Se trata de enfrentar desafíos más complejos para los que se necesita visión y la comprensión profunda del sentido de la Universidad en la sociedad, propiciando alinear las prácticas institucionales, los programas y servicios universitarios con las necesidades del hombre y de la sociedad en que se encuentra.

El académico, para tal efecto, cobra vital relevancia a través del ejercicio de sus funciones. El directivo universitario, por su parte, ha de contar con la formación necesaria y con la identificación universitaria, de manera que esta, su visión y su competencia, le permitan direccionar, en el mejor sentido, el rumbo de la Universidad en un entorno global.

Uno de los fines de la presente investigación es comprender la identidad organizacional en la Universidad a partir de lo central, distintivo y perdurable, así como señalar los aspectos por prever, a partir de las creencias compartidas en sus académicos. Ello favorece la cohesión y consistencia interna, un marco mental común y de acción en tiempos de cambio. Este tema, además, ha sido poco estudiado en México e Iberoamérica, lo que brinda relevancia a la investigación.

Se ha visto imprescindible, también, analizar los factores que favorecen y limitan en los académicos la identidad organizacional en la universidad como organización ante el

marco de la transformación de la profesión académica y la ampliación de la misión, el cual detona una individualización que supera el sentido de comunidad académica.

Se considera, además, si lo que se dice en el campo de las organizaciones empresariales y de otras sirve para las organizaciones educativas. El sentido de la Universidad no puede limitarse a ello, en principio, porque se trabaja con y para las personas hacia un impacto positivo en la sociedad, la generación de cultura y la búsqueda de la verdad, fines loables que superan el aspecto tangible o meramente económico. Por lo tanto, la Universidad cuenta con una identidad propia, que como organización educativa, le da un punto radical de diferencia con las entidades empresariales que suelen trabajar con productos y objetos de mercado muy distintos a la comunidad educativa, inclusive en la Educación Superior.

Se subraya y acentúa, por tal motivo, que no es de interés para la presente investigación limitar el campo de estudio a los aspectos empresariales, sino rescatar y generar pautas de acción —a partir de la voz del académico— que favorezcan la esencia de la Universidad en medio de su evolución hacia la tercera misión en la era del conocimiento.

1.2 Interés y actualidad del tema

La identidad organizacional (IO) —como medio de engranaje entre la estructura y el actor, el entorno y la institución, el pasado con el futuro, así como la tradición con la innovación (Stensaker, 2015)— es un tema poco estudiado en Iberoamérica, y de manera especial, en México. Se carece de investigación al respecto en el campo de la organización universitaria en una época en la que el cambio en la Universidad es la única constante, y en la que, en medio de dicho cambio, los académicos cobran vital relevancia en la sociedad del conocimiento.

Es por ello por lo que han sido bastantes los motivos que me han invitado a realizar la presente investigación, tales como razones personales y profesionales que se entremezclan con el interés de orden social y científico.

El *interés personal* se focaliza en la inquietud que desde hace algunas décadas la autora de la presente ha tenido por la investigación. De una manera u otra, trabajar en busca de la consolidación y desarrollo de propuestas de incidencia y mejora en las organizaciones educativas ha sido una constante para ella.

Desde que eligió su carrera profesional, se interesó en el área de la educación desde un enfoque organizacional, por lo que su formación se centró en adquirir competencias que le permitieran brindar soluciones reales con una visión amplia y compleja en el sector de las organizaciones, en general, y de las organizaciones educativas, en particular.

Dicho interés la llevó a buscar un *desempeño profesional* en el mismo cauce dentro del mundo empresarial en el campo del desarrollo organizacional y la capacitación a través

del diagnóstico de necesidades y propuestas de solución y desarrollo en todos los niveles. Posteriormente, dicha búsqueda continuó dentro de la Educación Superior, en la que hace un par de décadas, la visión organizacional y estratégica le permitió involucrarse en la calidad y la mejora continua de las organizaciones educativas mediante la integración de diversas ópticas y necesidades.

Fueron de trascendencia el interés y la experiencia que mantuvo por varios años en el campo de la calidad educativa e institucional de la Universidad, hacia el desarrollo y fortalecimiento de una cultura de aprendizaje y mejora continua, en la que los ‘diferenciadores’ de la Universidad permearan en sus principales actores internos, especialmente académicos y estudiantes.

El *interés científico* se alternó con los descubrimientos y las vetas hacia nuevos aprendizajes y cauces que se enriquecieron mediante el estudio, comprensión y vivencia cercana de las principales acreditaciones nacionales del mundo universitario en México y el estudio sobre las principales acreditaciones internacionales del mundo anglosajón; así como la cercanía con las tendencias de calidad en la Educación Superior y la diversidad de enfoques para abordarla, donde los rankings cobraron relevancia, no siempre alentando una mejora en la formación de las personas, sino la cantidad de investigación y su difusión.

Dado que la primera categoría de análisis de cualquier acreditación universitaria se centra en la misión y filosofía institucional —cuya tendencia gira hacia la evaluación de la efectividad institucional, con base en los resultados tanto en estudiantes, egresados y su impacto en el entorno—, mantiene sincronía con las posturas de intelectuales de diversas épocas en la historia universitaria, desde Ortega y Gasset (2007, 2015), y en el campo de calidad de centros educativos, con Astin (1985, 1990; Malone, 2003; Ghaicha, 2016) y George (1982). Ello la invitó a adentrarse más en el aspecto de coherencia institucional entre la misión de la Universidad y la práctica institucional, como un primer elemento de investigación.

Al profundizar en las investigaciones sobre calidad universitaria, se constató que, por lo general, los estudios tienden a centrarse en aspectos de política, procesos e indicadores, dejando de lado la parte humana; máxime cuando la política de calidad en Educación Superior pide, entre otros factores, que las acreditaciones se ajusten al perfil propio de cada institución de educación superior (Brunner y Villalobos, 2014). Por ello, *el interés científico* se perfiló en la búsqueda de un aspecto más humano que detonara la calidad de las instituciones.

La autora se preguntaba sobre la relación de una cultura de calidad con la identidad de las personas y de ellas con la identificación con su organización; sobre la necesidad de que los cambios en la Universidad favorezcan lo central y perdurable propio de la misma, hacia la formación de personas con identidad y sentido de pertenencia.

Lo anterior se unió con el momento de cambio que experimentan las universidades en búsqueda, no solo de una mayor calidad, sino de una mejor respuesta a las exigencias del entorno en un contexto global. Estos cambios son los que les hacen replantearse ‘hacia dónde van como Universidad y qué quieren como organización’ con fuerte incidencia en la ‘identidad organizacional de la Universidad’, cuyos elementos se caracterizan, como se ha mencionado anteriormente, en lo central, permanente y distintivo de las organizaciones. Es así como surgió el tema de identidad organizacional en la Universidad como objeto de estudio.

Buscar soluciones que permitan a las universidades mantener su *ethos* en medio de su adecuación al contexto actual es un motivo científico, profesional y personal sumamente atractivo que se alterna con la inquietud de propiciar cauces de acción que beneficien al académico en tiempos de cambio. Por lo que representa su labor para la sociedad y para la Universidad, el tema de identidad organizacional empató con dichos intereses; además de que, con el estudio, se considera el enfoque humano de la calidad de las organizaciones.

Se dejará para una posterior investigación, como continuidad a la presente, el interés respecto a si una organización con identidad compartida sólida favorece la calidad, así como sobre los efectos de ello en la Universidad y en quienes trabajan en ella.

1.3 Planteamiento general del problema de investigación

La identidad organizacional es un constructo que resalta valores importantes de la Universidad en una era en la que sus rasgos característicos se van transformando con el tiempo (Albert y Whetten, 1985; Stensaker, 2004). Las exigencias del entorno, la prevalencia del mercado, las políticas que promueven el aseguramiento de su calidad, así como el posicionamiento de las universidades de rango mundial —fruto de la sociedad del conocimiento en un entorno global—, invitan a replantear su misión; y con ello, sus prioridades y expectativas con frecuente adecuación en sus estructuras, sistemas y modos de operar (Pedrò, 2013; Salmi, 2009), en busca de respuesta a las entidades que le exigen una mayor y mejor incidencia social, hechos que se resienten por sus académicos (Duderstadt, 2010).

Históricamente, las instituciones de educación terciaria han sido siempre hitos culturales para las naciones, se centraban, principalmente, en la educación de sus estudiantes, en la capacitación de su personal académico y mantenían las tradiciones culturales y locales de sus regiones.

Las presiones internacionales, consecuencia en gran parte de los movimientos globales (...) han forzado a las instituciones a reexaminar su misión (...). Un resultado importante de estos debates ha sido el aumento de tablas de clasificación y escalafón de varios tipos y, posteriormente, el creciente deseo de competir por un

lugar prominente en la jerarquía global de la educación terciaria. (Salmi, 2009, pp. 9-10)

Ante este fenómeno, es común encontrar investigaciones que mencionan un cambio como institución en la Universidad, lo que para Neave (1988, 1990), Slaughter y Leslie (1997) puede interpretarse no solo como un cambio *en el* sistema, sino también como un cambio *del* sistema, que representa un cambio de identidad (Stensaker, 2004). Por identidad se entiende —en este estudio— el conjunto de rasgos que caracterizan a la organización frente a las demás; aquello que la distingue al darle un carácter propio que le permite afirmarse a partir de lo que es, respecto a lo que no es (Albert y Whetten, 1985; Ashforth y Mael, 1996; Hatch y Shultz, 1997).

Para Stensaker, las políticas gubernamentales de calidad de las instituciones de educación superior (IES), así como las reformas gestadas desde la década de 1990, “no solo tenían como objetivo mejorar el rendimiento del sector de educación superior, *sino también cambiar la identidad de la educación superior...*” (2004, p. 103).

Es una realidad que las universidades y sus académicos enfrentan fuertes presiones por destacar competitivamente en un entorno internacional mediante la producción de nuevos conocimientos, generación de patentes, formación de especialistas de alto nivel, y con ello, el desarrollo de las naciones, con el fin de perfilarse hacia una posición de rango mundial. En especial, cuando el sentido de competencia académica entre universidades hacia los mejores puestos en las clasificaciones o *rankings* internacionales les califican según su nivel de producción científica, el cual se mide a través del número de publicaciones en revistas indexadas, de egresados con premios Nobel, de patentes, entre otros aspectos (Ordorika y Lloyd, 2013).

Lo anterior “puede contribuir a un deterioro de la comunidad, de la misión y de los valores tradicionales de la educación superior” (Pedró, 2013, p. 6). Los académicos, quienes son una fuerza vital en las mismas, resienten el cambio (Galaz et al., 2012), y numerosos estudios exponen su preocupación ante el efecto de tales cambios en su comunidad académica.

Zemsky y Wegner (1998) constatan la manera en que ha permeado la fuerza del mercado en las organizaciones universitarias hacia una economía direccionada por el conocimiento, lo que conlleva propiciar, directa o indirectamente, que dejen de lado sus valores y tradiciones académicas.

Según Duderstadt (2010), la presión que los académicos sienten hoy día recae en su preocupación por perder algunas prácticas académicas e, inclusive, el sentido de comunidad académica con un incremento en la especialización unido al conflicto entre las

demandas de lo artesanal, la estructura de recompensas enfocada en la investigación, así como el amor y responsabilidad para enseñar.

Es un hecho que las organizaciones penetran en la vida de las personas y de las sociedades actuales. El estudio de cómo sucede resulta de gran importancia para la comprensión del comportamiento, las actitudes, las creencias y los pensamientos que suscitan en las personas y de cómo estos definen a los individuos al brindarles identidad y pertenencia.

MacDonald (2013) identifica cómo las identidades pueden ser diversas y estar fuerte o débilmente ligadas a la identidad de la organización, por lo que, una identidad organizacional puede fomentar un marco mental común de referencia, no implica que los miembros de cierta universidad se comporten y respondan a dicha identidad de manera similar. Por esta razón, se invita a profundizar respecto a la manera como el personal académico recibe los cambios en la identidad de la organización universitaria. Dado que, a partir de sus creencias compartidas y experiencias en profundidad, se puede vislumbrar hacia dónde y de qué forma conviene perfilar las fuerzas del cambio en la Universidad (Hazelkorn, 2011).

Las relaciones entre organizaciones y actores internos se encuentran en cambio continuo, en búsqueda de adaptarse al entorno, y al mismo tiempo, de mantener lo perdurable. Los estudios respecto a 'la dispersión académica' o la 'ampliación de la misión' (Weerts, Freed y Morphey, 2014) son buenos ejemplos de análisis que se centran en cómo la identidad organizacional de la Universidad cambia desde la academia para intentar dar respuesta al entorno cambiante, al generar identidad y formar el sentido de pertenencia en sus académicos.

Esto se entiende al analizar los resultados de diversos estudios relacionados con las preferencias de identidad de los académicos universitarios respecto a su organización, su grupo y su disciplina académica (Galaz et al., 2011; Galaz, Martínez-Stack y Ordorika, 2017). En ellos se identifica con claridad que a medida que las universidades buscan estar en el rango de Universidad global mediante el aumento de la investigación y patentes, los académicos de tiempo completo van ajustando su preferencia de identidad en la Universidad, dando prioridad a la identidad con su disciplina académica y, en menor medida, a la preferencia de identidad con su organización. Esto se manifiesta especialmente en las universidades públicas y centros de investigación, ya que en las universidades particulares en donde aún prevalece la docencia y el sentido de formación, se percibe una mayor preferencia de identidad con la organización alternada con una alta identidad con su grupo y con su disciplina académica (Galaz et al., 2011).

En otra perspectiva, los estudios de Chen y He (2015), realizados con 535 académicos de universidades orientales, muestran de manera estadística la relación que existe entre la

edad de los académicos y la identificación con la organización en sus universidades. Al realizar una comparación múltiple, surgen diferencias significativas entre los profesores universitarios de 20 a 29 años de edad y los grupos de edad de 40 a 49 y de 50 a 59 años: la identificación organizacional de los académicos de los últimos dos grupos (40 a 59 años) fue mayor que en los primeros dos grupos, y los académicos con una edad de 30 a 39 años fueron los profesores universitarios con una identificación más baja. Además, se descubrió que los rasgos de personalidad en la psicosis y neurosis podrían predecir negativamente el nivel de identificación organizacional de los profesores universitarios.

Las tendencias mencionadas hacia la Universidad global merecen una actitud de alerta en búsqueda del fortalecimiento de la identidad organizacional universitaria a partir de las creencias compartidas de los académicos. La presente investigación pretende dar continuidad a esta línea de investigación, tema poco estudiado en Iberoamérica y especialmente en México.

Su fuerza radica en el efecto péndulo, es decir, en reconocer qué está pasando en la Universidad con rasgos de rango mundial y preponderancia en la investigación desde la voz de los expertos y qué se ha de prever ante el cambio con relación a la identidad organizacional con la Universidad desde las creencias compartidas en el académico. Esto brindará pautas de acción que favorezcan la permanencia de la esencia de la Universidad en medio de su evolución hacia la tercera misión en la era del conocimiento, por lo que se ha visto imprescindible estudiar el campo de la identidad organizacional, a partir de lo que los miembros académicos universitarios consideran central, distintivo y perdurable.

La aproximación al objeto de estudio invita a plantear interrogantes que obedecen a diferentes perspectivas de análisis de la identidad organizacional en la Universidad, y a las que se pretende dar respuesta a través de la voz del académico:

1. ¿Cómo percibe el académico universitario la identidad organizacional de la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable, y qué aspectos prevé?
2. ¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan en el académico la identidad organizacional con la Universidad?

En específico, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué se entiende por identidad organizacional y cómo se deriva al ámbito universitario?
2. ¿Cuáles son los elementos centrales, distintivos y perdurables de la Universidad, así como los aspectos por prever de la identidad organizacional en la Universidad según creencias compartidas en sus académicos?
3. ¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos a partir de lo que consideran central, distintivo y perdurable?

4. ¿Cuáles pautas de gestión se han de promover para facilitar la identidad organizacional de la Universidad y con la Universidad en sus académicos?

Para dar respuesta a las preguntas, se plantean los objetivos que pretende la investigación con base en un análisis teórico de fuentes internacionales y nacionales, alternado con el diseño del estudio de campo a partir de un análisis sustentado en técnicas de la fenomenología. Esto con el fin de comprender la percepción del académico respecto a la identidad organizacional de la Universidad —lo central, distintivo y perdurable— y a la par, los factores que promueven y limitan la identificación organizacional con su universidad, en académicos de universidades privadas; así como la percepción de expertos de universidades públicas y centros de investigación.

1.4 Objetivos de la investigación

Con base en Creswell (2014), los objetivos de investigación han de surgir del problema planteado, a la vez que han de ser la base sobre la que se sustenta el diseño de la investigación. En este tenor, los objetivos tienen como finalidad señalar lo que se pretende con la investigación.

Los objetivos generales que dan cauce a la presente investigación son:

1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad a partir de lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever, en creencias compartidas de sus académicos.
2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.

El logro de los objetivos generales planteados se sistematiza y concreta a partir de los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Delimitar los rasgos propios de la identidad organizacional en la Universidad.
- 1.2. Caracterizar la identidad organizacional de la Universidad según creencias compartidas en sus académicos desde lo central, distintivo y perdurable.
- 1.3. Señalar los aspectos por prever a la identidad organizacional en la Universidad.
- 2.1. Identificar y analizar los factores que favorecen el desarrollo de la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.
- 2.2. Identificar y analizar los factores que limitan el desarrollo de la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.
- 2.3. Relacionar factores favorecedores y limitadores de la identidad organizacional con la Universidad.
- 2.4. Proponer pautas de gestión que promuevan la identidad organizacional de la Universidad y con la Universidad en sus académicos.

1.5 Lineamientos metodológicos

Por lo general, la metodología de investigación se sustenta en los lineamientos básicos seleccionados a partir de los paradigmas de investigación clásicos en el ámbito de las Ciencias Sociales, concentrados en 3 paradigmas: el paradigma positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

- a. **Paradigma positivista:** se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico. Parte de las ciencias naturales y se sustenta en la creencia de una realidad objetiva que se explica, predice y controla mediante leyes generales.
- b. **Paradigma interpretativo:** se considera como interpretativo-simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico. Cuenta con una visión más humanista y pretende comprender e interpretar la realidad, con el fin de dotarla de significados contextualizados.
- c. **Paradigma crítico o sociocrítico:** se concibe como comprometido, naturalista y ecológico. Parte de la escuela de Frankfurt y busca identificar el potencial de cambio en los sujetos estudiados. (Ricoy, 2006, pp. 15-17)

Con base en Koetting (1984) y Ricoy (2006), se presenta una síntesis de los diversos paradigmas que considera el interés de cada uno: la ontología (naturaleza de la realidad), la relación sujeto-objeto, el propósito o generalización, la explicación de causalidad y la axiología (*ver tabla 1*).

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, de manera que permita interpretar y compartir la comprensión de forma participativa con un enfoque ontológico constructivo múltiple, influida por factores subjetivos. Se pretende una aproximación a la realidad para comprender la visión de los sujetos implicados en el universo de la Educación Superior, quienes se desempeñan como académicos de tiempo completo en dos universidades privadas de México. A manera de contraste, se buscó completar y enriquecer la visión y perspectiva con una muestra de expertos académicos —miembros del sistema nacional de investigadores nivel 3— de universidades públicas en México caracterizadas por ser de rango mundial.

Con base en Sabariego (2004), Latorre, del Rincón y Arnal (2005), los supuestos básicos que sustentan la presente investigación son:

- a. La naturaleza interpretativa, dinámica y simbólica de los procesos sociales, incluidos los de investigación.
- b. La aceptación de la realidad como una construcción social, resultado de las interpretaciones subjetivas y de los significados que le otorgan las personas que la protagonizan.

- c. El énfasis en la perspectiva de los participantes y la comprensión de su realidad desde su percepción y creencias compartidas, de manera que se procure comprender el mundo personal de los sujetos respecto a cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos y qué intenciones tienen desde su visión personal y profesional.
- d. La objetividad se alcanza al acceder al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas, y se utiliza el acuerdo intersubjetivo como criterio de evidencia.
- e. El proceso investigador requiere de un enfoque social: se recurre al registro de información global, contextualizada y cualitativa; es decir, significados, percepciones, intereses, motivaciones y creencias de las personas.

La investigación se orientó hacia la comprensión en profundidad del objeto de estudio y en la figura 1 puede verse un diagrama de su diseño general. Es por esto que sus principales características, según Bisquerra (2004), Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2008), Latorre (2005), Perines y Murillo (2017) —a partir del enfoque cualitativo—, son la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos; a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes como fin propio de la investigación, cuyo proceso se concentra en ser interactivo, progresivo, flexible y cíclico.

Fue a través de un contacto continuo con los participantes que se investigó su manera de ver el mundo en su día a día; y observar aspectos excepcionales de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones, mantuvo un carácter inductivo. De este modo, las conclusiones se generaron desde las prácticas, los ejemplos y la realidad interconectada, evidenciada y contrastada; es decir, desde aspectos y casos particulares, se obtuvieron conclusiones generales. Por ello, la 'realidad' se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación; respecto a su propia realidad se convergen distintas 'realidades', la de los participantes y la que se produce mediante la interacción de todos los actores (*ver fig. 1*).

Figura 1

Diseño general de la investigación

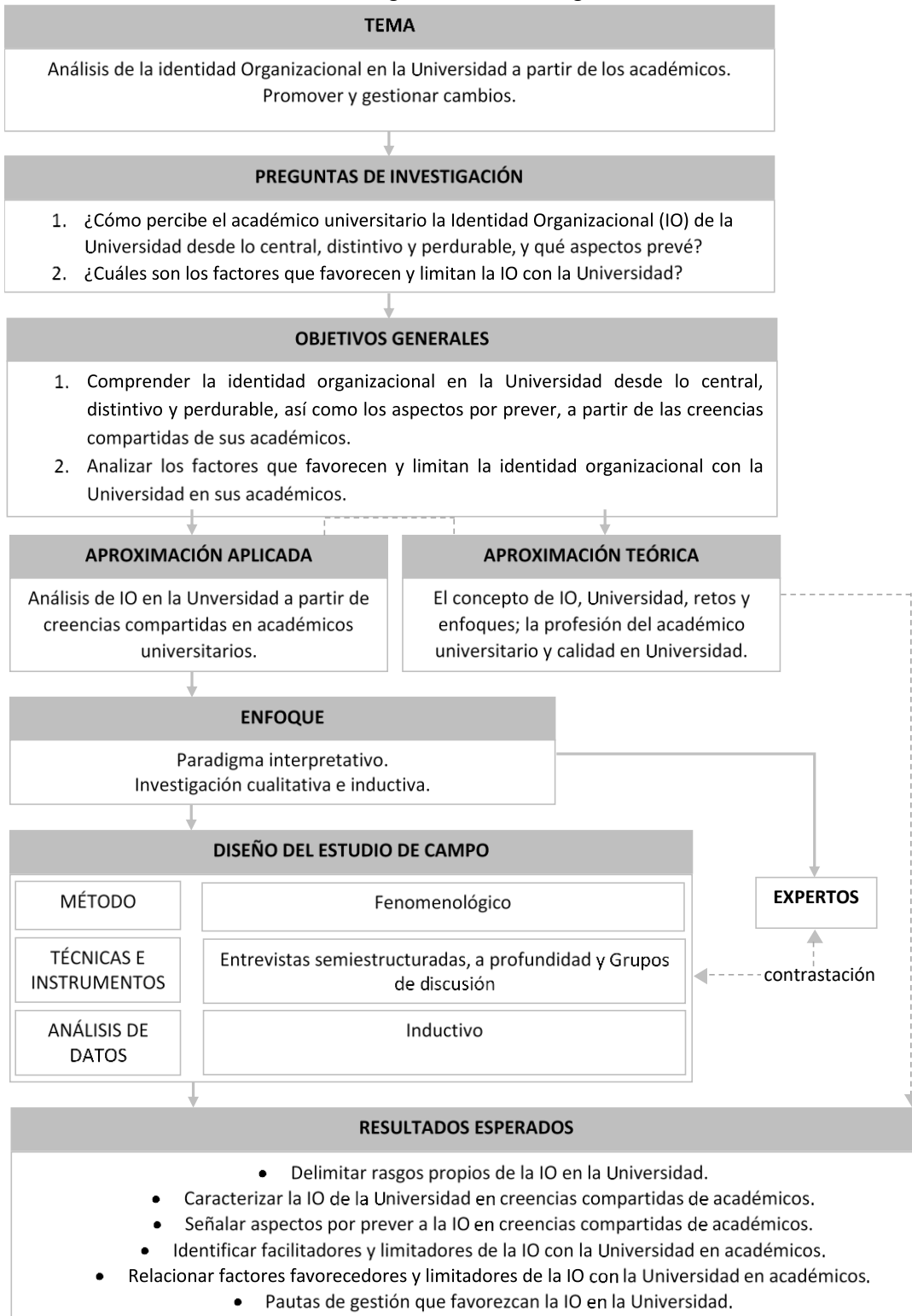


Tabla 1
 Síntesis de paradigmas

Paradigma	Interés	Ontología	Relación	Propósito	Explicación	Axiología
Positivista	<ul style="list-style-type: none"> · Explicar · Controlar · Predecir 	<ul style="list-style-type: none"> · Dada · Singular · Tangible · Fragmentable · Convergente 	<ul style="list-style-type: none"> · Independiente · Neutral · Libre de valores 	<ul style="list-style-type: none"> · Generalizaciones · No sometidas al tiempo · Afirmaciones nomotéticas, leyes, explicaciones: <ul style="list-style-type: none"> - deductiva - cuantitativa - centrada sobre semejanzas · Limitada por el contexto y el tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> · Causas reales · Temporalmente procedentes o simultáneas 	<ul style="list-style-type: none"> · No sujeta a valores
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> · Comprender · Interpretar · Compartir la comprensión de forma mutua y participativa 	<ul style="list-style-type: none"> · Constructiva · Múltiple · Holística · Divergente 	<ul style="list-style-type: none"> · Interrelacional, influida por valores subjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> · Hipótesis de trabajo · Afirmaciones ideográficas · Inductiva · Cualitativa · Centrada en las diferencias · Limitada por el contexto y el tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> · Interactiva · Feedback · Prospectiva 	<ul style="list-style-type: none"> · Tiene en cuenta los valores porque influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis realizado
Crítico	<ul style="list-style-type: none"> · Liberación, emancipación para criticar e identificar el potencial del cambio 	<ul style="list-style-type: none"> · Constructiva · Múltiple · Holística · Divergente 	<ul style="list-style-type: none"> · Interrelacionada · Influida por la conexión y por el compromiso con la liberación humana 	<ul style="list-style-type: none"> · Hipótesis de trabajo · Afirmaciones ideográficas · Inductiva · Cualitativa · Centrada en las diferencias 	<ul style="list-style-type: none"> · Interactiva · Feedback · Prospectiva 	<ul style="list-style-type: none"> · Marcada por los valores · Crítica de la ideología

Nota: Tomado de Ricoy (2006, p. 14) con base en J. R. Koetting (1984)

La recolección de datos fue no estandarizada, por lo que las perspectivas y puntos de vista de los participantes fueron fuertemente influidos por sus experiencias, perspectivas y prioridades.

El rol del investigador, por tanto, fue obtener una visión global de carácter sistemático, inclusivo e integrado del contexto de estudio. Es por ello que el investigador persigue la interpretación, la comprensión de la realidad, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los participantes. La perspectiva interpretativa, por tanto, se focaliza en entender los significados de las acciones humanas y de sus instituciones.

La investigación partió del estudio de investigaciones previas y sus resultados relacionados con el tema de investigación en un contexto similar, así como del análisis de sus bases teóricas, para después acudir al diseño de investigación y las guías de entrevistas. Posteriormente, se procedió con el estudio de casos particulares mediante entrevistas con académicos universitarios y grupos de discusión, cuyos resultados permitieron obtener una visión integrada y general de las creencias compartidas entre los académicos respecto a la identidad *de* la organización y la identidad *con* la organización (Albert y Whetten, 1998) en la Universidad.

Se seleccionó el método fenomenológico como estrategia de investigación por las posibilidades que ofrece al comprender fenómenos sociales a partir de creencias compartidas (Creswell, 2013). La fenomenología busca llegar a la esencia del fenómeno estudiado para extraer de ella significados relevantes que puedan aplicarse de forma universal; así, se puede afirmar que “el método fenomenológico contribuye tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 71). Al ser parte de la investigación cualitativa, la fenomenología recurre principalmente a las entrevistas para acercarse a los actores que han experimentado de primera mano el fenómeno que se desea estudiar.

En 2006, Irene Vasilachis “recomienda evitar la utilización de un único método de recolección de datos e intentar que la diversidad de estos pueda reflejar la idiosincrasia y la complejidad del contexto que se estudia” (p. 30); de forma que se aborde con una actitud de cuestionamiento científico. Así que, tomando en cuenta esto, y que la fenomenología es un método flexible al brindar libertad al investigador, se decidió abordar el presente estudio a través de la entrevista semiestructurada y a profundidad, así como, los grupos de discusión, de forma que se tuviera un acercamiento a las experiencias individuales de los académicos universitarios, y al mismo tiempo, se pudieran contrastar y validar sus coincidencias y diferencias en una sesión grupal.

Por su parte, Creswell (2013) propone las siguientes actividades para recolectar información en un estudio fenomenológico:

Tabla 2

Actividades de recolección de datos para la fenomenología según Creswell

Actividad de recolección	Desde la fenomenología
¿Qué estudia tradicionalmente? Sitios o individuos	Múltiples individuos que han experimentado el fenómeno.
¿Cuáles son los problemas típicos de acceso y relación? (Acceso y relación)	Encontrar gente que ha experimentado el fenómeno.
¿Cómo se selecciona un sitio o individuos para estudiar? (Estrategia de muestreo intencional)	Encontrar individuos que han experimentado el fenómeno. Una muestra de criterio.
¿Qué tipo de información se recolecta normalmente? (Tipos de información)	Entrevistar de 5 a 25 personas (Polkinghorne, 1989)
¿Cómo se registra la información? (Registro de información)	Entrevistas, con frecuencia varias entrevistas con los mismos individuos
¿Cuáles son los principales problemas del registro de la información? (Problemas del campo)	Poner entre paréntesis las experiencias propias La logística de las entrevistas
¿Cómo se amacena normalmente la información? (Almacenaje de información)	Transcripciones Archivos de computadora

Nota: Tomada de Creswell (2013, p. 148)

La entrevista semiestructurada es un instrumento que permite dialogar con el entrevistado al obtener información de forma flexible, captando aspectos subjetivos —como emociones, satisfacciones o miedos—, pero sin correr el riesgo de tener lagunas de información, las cuales pueden presentarse en una entrevista no estructurada. “En este sentido, la creatividad debe estar a flote constantemente, pues se debe evitar hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y ambiguas”, explica Bernardo Robles (2011, p. 40).

La entrevista a profundidad juega un papel importante, ya que se construye a partir de un diálogo profundo cara a cara entre investigador e informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno (Robles, 2011).

Al respecto, Buendía, Colás, Fuensanta (1998) y Muñoz (2020) afirman que el grupo de discusión es un método de investigación cualitativa que trabaja con el habla, a través del cual lo que se dice en el grupo se asume como punto de inserción de lo que se reproduce y cambia socialmente.

Para Canales y Peinado (1994), Ulloa y Mardones (2017), favorece investigar los lugares comunes que recorren la subjetividad e intersubjetividad en la dinámica discursiva dentro del grupo:

El grupo de discusión es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (ese espacio topológico de convergencia) que recorren la subjetividad que es, así,

intersubjetividad. En el grupo de discusión, la dinámica (...) articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina. (Canales y Peinado, 1994, p. 296)

Ante el cuestionamiento de si el objeto de estudio escoge el método o viceversa, se concluye la necesidad de un paradigma fenomenológico y flexible en el que puedan convivir los rasgos propios de la identidad organizacional frente a la realidad actual de las universidades y la influencia directa que ejerce en ellas la visión y creencias compartidas de sus académicos.

Las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, así como los grupos de discusión permitieron conocer las experiencias de los académicos universitarios seleccionados, su forma de percibir y vivir dichas experiencias y llegar a la esencia del fenómeno. Las entrevistas a expertos permitieron ampliar, confirmar y contrastar los hallazgos.

El proceso de análisis de datos, por tanto, adoptó un planteamiento circular en el que, a partir de la revisión del marco teórico, se estableció un listado genérico inicial de códigos de análisis. Como proceso inductivo, una lectura repetida y minuciosa de las transcripciones permitió que nuevos códigos emergieran. Se adoptó este sistema por la gran cantidad de información con la que se trabajó durante la fase de recolección de datos y con miras a mantener el foco de atención del análisis en los objetivos y preguntas de investigación.

1.6 Fases de la investigación y cronograma

La investigación se ha extendido a un total de 12 semestres con estudios a tiempo parcial, es decir, por vía lenta; no por ello ha dejado de ser un estudio profundo, continuo y extenso. Se dividió en 6 fases de desarrollo en las que se estructuró la presente investigación, que se describen a continuación junto con un esquema gráfico (*ver tabla 3*):

1.6.1 Fase inicial

Esta fase se centró en la revisión bibliográfica extensa acompañada del análisis documental en profundidad con el objetivo de explorar, comprender y delimitar la temática, a la par de identificar aspectos relevantes por analizar durante el desarrollo del estudio de campo. Esto permitió la elaboración de la suficiencia investigadora inicial, así como el análisis de estudios previos sobre la misma temática en el mismo campo de estudio y en otros ámbitos:

- a. **Suficiencia investigadora.** Se definió el problema y las cuestiones de investigación, lo que permitió la delimitación del diseño general de la investigación.

- b. **Análisis de estudios previos.** Se realizó una intensa búsqueda preliminar de referentes teóricos en las principales bases de datos, que se fueron ampliando poco a poco a través del tiempo y que permitió identificar las bases teóricas sobre las que se realiza el estudio de identidad organizacional, así como los resultados de estudios similares.

1.6.2 Fase de preparación

En esta etapa se realizó el estudio y análisis de bases teóricas que brindaron elementos para el diseño y estructura del marco teórico.

- a. *Marco teórico.* Base general como punto de partida sobre la que se realizó el estudio, análisis y redacción que sustenta la investigación.
- b. *Etapa 1.* Ampliación paulatina del marco teórico.
- c. *Etapa 2.* Ampliación paulatina del marco teórico.
- d. *Cierre.* Última etapa de revisión y actualización del marco teórico con su correspondiente corrección y edición.

1.6.3 Fase de ejecución

Durante esta fase se planeó y desarrolló el estudio de campo a partir de 4 etapas:

- a. *Diseño de investigación de campo.* A partir de la revisión de investigaciones previas sobre el mismo tema y enfoque, se delimitó el diseño de la investigación, se seleccionó el método y la manera de proceder, y se establecieron las bases para el diseño y validación de los instrumentos y para la ejecución del trabajo de campo.
- b. *Diseño de instrumentos.* Se elaboraron los instrumentos de recolección de datos para el futuro análisis de resultados.
- c. *Validación de instrumentos.* Se seleccionó un grupo de expertos en metodología de investigación y en el campo de estudio para la validación de los instrumentos; además de que se realizó una prueba piloto en donde se aplicaron los instrumentos diseñados para proceder con las correcciones.
- d. *Trabajo de campo.* Se ejecutó el diseño de investigación mediante la entrada al escenario de estudio para recoger los datos con el estudio fenomenológico a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas con académicos universitarios de tiempo completo y se conformaron grupos de discusión para completar los resultados y contrastar las entrevistas semiestructuradas con académicos expertos de universidades públicas que han estudiado temas similares y que han vivido el proceso de cambio en la Universidad.

Tabla 3
 Cronograma de la investigación

Cronograma de investigación		jun-15		jun-16		jun-17		jun-19		Entrega			
		Presentación de avances		Presentación de avances		Presentación de avances		Presentación de avances		Entrega			
		sep-14	mar-15	sep-15	mar-16	sep-16	mar-17	sep-18	mar-19	sep-19	mar-20		
		6 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses		
		Trim 1	Trim 2	Trim 1	Trim 2	Trim 1	Trim 2	Trim 1	Trim 2	Trim 1	Trim 2		
Fase inicial	Suficiencia investigadora	■											
	Análisis estudios previos	■		■									
Fase de preparación	Marco teórico	■		■									
	Etapa 1	■		■		■							
	Etapa 2	■		■		■							
Fase de ejecución	Cierre	■		■		■							
	Diseño investigación campo	■		■		■							
	Diseño instrumento	■		■		■							
	Validación instrumento	■		■		■							
Fase de análisis	Trabajo de campo	■		■		■							
	Procesar datos	■		■		■							
Fase de cierre	Análisis de resultados	■		■		■							
	Discusión de resultados	■		■		■							
Fin	Conclusiones	■		■		■							
	Redacción final	■		■		■							
	Entrega/Depósito	■		■		■							

1.6.4 Fase de análisis

En esta etapa se trataron y analizaron los datos a partir de los objetivos y preguntas de investigación, se seleccionó el software de apoyo para dicho análisis y se estructuró la información obtenida por categorías de análisis y su correspondiente codificación:

- a. *Procesamiento de datos.* Se identificaron las dimensiones de análisis, categorías y códigos, así como los puntos de coincidencia y diferenciación en las posturas de los entrevistados y miembros de los grupos de discusión.
- b. *Análisis e interpretación de resultados.* Se identificaron los patrones de respuesta y se estructuró la información obtenida con una visión fenomenológica, procurando respetar la idea natural del académico entrevistado y de quien participó en los grupos de discusión, de manera que se pudieran comprender las creencias compartidas de los académicos respecto a los temas que surgieron en el diálogo.

1.6.5 Fase de cierre

Esta fue la última etapa de trabajo, en la que se elaboraron las conclusiones y la discusión de resultados, incluyendo la elaboración de propuestas de mejora y pautas de acción ante la problemática tratada. Abarcó la redacción final de la fase, una revisión final de la redacción de todo el trabajo, la última entrega del trabajo completo para garantizar su consistencia y coherencia interna en el planteamiento de las ideas, así como la corrección de aspectos de fondo y forma.

1.6.6 Fin

Esta fase consistió en el cierre final del documento de investigación, impresión y depósito con sus correspondientes gestiones.

Cabe resaltar que el progreso en cada una de las 6 fases de desarrollo de la investigación estuvo acompañado por el programa formativo del Doctorado en Educación, que consiste en la presentación anual de un informe de avances. Se destacó una breve estancia de estudio en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) en el departamento de Evaluación Institucional, lo que permitió enriquecer encarecidamente el aporte conceptual, teórico y reflexivo.

1.7 A manera de síntesis

Para Bjørn Stensaker (2015), la identidad es un concepto que se puede utilizar para analizar las universidades como instituciones en un momento en que factores externos están tratando de transformarlas como organizaciones.

En este estudio se retoman los planteamientos de Stensaker (2015), así como los estudios de Locke, Cummings y Fisher (2011) sobre cómo los académicos están experimentando el cambio en la misión, gestión y el funcionamiento de las universidades a nivel mundial, motivo de la presente investigación.

Es por esta razón que se busca profundizar en cómo el personal académico percibe los cambios en la identidad de la organización universitaria, dado que, a partir de sus creencias compartidas y experiencias en profundidad, pueden arrojar luces hacia dónde, y sobre todo, la forma que conviene perfilar las fuerzas del cambio en la Universidad (Hazelkorn, 2011).

La identidad organizacional favorece el equilibrio entre la tradición y la innovación al conectar el pasado con el futuro a partir de las creencias compartidas en sus miembros (Cano y Bauzá, 2010; Stensaker, 2015; Weerts et al., 2014), desde lo central y lo perdurable en el tiempo en las organizaciones en constante cambio (Albert y Whetten, 1985; Whetten, 2006); ya que una sociedad con ajustes permanentes exige organizaciones adaptables que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011), en donde la IO se vuelve un marco de cohesión que favorece la consistencia interna (Breit, 2014; Weerts et al., 2013).

Este, entre otros puntos, es el motivo por el que se estudia más a fondo la relación entre la identidad de la organización —desde lo que consideran central, distintivo y perdurable en el tiempo— y la identificación con la organización, al analizar la problemática para impulsar la identidad con la Universidad como organización educativa en un contexto de cambio.

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo. Se pretende una aproximación a la realidad para comprender la visión de los sujetos implicados en el universo de la Universidad, quienes se desempeñan como académicos de tiempo completo en dos universidades privadas de México. A manera de contraste, se busca complementar y enriquecer la visión y perspectiva con una muestra de expertos académicos con reconocido prestigio y liderazgo, de universidades públicas en México caracterizadas por ser de rango mundial.

Se seleccionó el método fenomenológico como estrategia de investigación por las posibilidades que ofrece al comprender fenómenos sociales a partir de creencias compartidas (Creswell, 2013). La fenomenología busca llegar a la esencia del fenómeno estudiado para

extraer de ella significados relevantes que puedan aplicarse de forma universal. Tomando en cuenta esto, se decidió abordar el presente estudio desde las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, alternado con los grupos de discusión, de forma que se tuviera un acercamiento a las experiencias individuales de los académicos universitarios, y al mismo tiempo, se pudieran contrastar sus coincidencias y diferencias en una sesión grupal.

De esta manera, se brinda una perspectiva general sobre la manera de abordar el enfoque de la identidad organizacional de la Universidad en cambio a partir de sus académicos.

BLOQUE II

Marco teórico

Capítulo 2. La Universidad: realidad y perspectivas hacia la consolidación de su identidad

El presente bloque profundiza una perspectiva de análisis que lleva a la comprensión de un mundo complejo y multifacético como es la Universidad desde su identidad organizacional, a partir de creencias compartidas en sus académicos. Con base en Albert y Whetten (1985), Whetten (2006), Hatch y Shultz (1997), se aborda el objeto de estudio al considerar las funciones históricas propias de la organización universitaria a partir de su misión, ya que ello permite el tratamiento sólido de la identidad organizacional de la Universidad en tiempos de cambio.

Su abordaje no deja de ser relevante y novedoso, en tanto que pretende adentrarse al contexto universitario en un espacio cultural atravesado por el conflicto y la tensión, fruto del continuo cambio en respuesta a intereses políticos, económicos y socio culturales, y en donde se pretende dar voz a sus académicos.

Si bien la Universidad ha sido objeto de transformaciones en el tiempo, la actual era del conocimiento no es la excepción. En este capítulo se busca abordar la idea de Universidad desde la comprensión de su misión en el tiempo, especialmente el reto que implica la transición de las funciones tradicionales hacia la conocida tercera misión de la Universidad, hacia la consolidación de su identidad; de manera que en el proceso de cambio se vele por mantener su *esencia* propia y se propicie la generación de ideas y compromisos que sustenten con raíces firmes su misión por visualizar y mantener en cada época.

A lo largo de los siguientes apartados, se hace una reflexión sobre los sustentos teóricos de la misión de la Universidad y su aterrizaje en las funciones propias que le dan vida. Además, se describe una visión general de la tercera misión en la Universidad en medio de la sociedad del conocimiento.

Que la Universidad cumpla a cabalidad las exigencias contemporáneas sociales, políticas y económicas, implica no solo una gran visión universitaria y un entrañable compromiso social que exige una cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje, sino también una estrategia que favorezca resultados tangibles. Es verdad que el cambio en la sociedad actual es una constante que permea en la nueva dinámica de cambio hacia dentro de la organización universitaria.

Mientras la Universidad se convierte en una entidad más necesaria en la presente época (Salmi, 2009), no siempre es sencillo comprenderla; además, el nivel de decisión e influencia que tiene en la sociedad, cada vez más amplio y complejo, pone en riesgo su identidad propia (Stensaker, 2015; Pedrò, 2013).

2.1 De la misión a las funciones de la Universidad

La Universidad evoluciona al ritmo de los tiempos. Requerimientos y exigencias sociales, políticas y económicas generan coyunturas y desencuentros que incitan a replantear su misión y sus modos de hacer según cada época y contexto.

Volver a la esencia para configurar la Universidad contemporánea es un ejercicio obligado, ya que como plantea García (2012), “la Universidad camina de cara al futuro” (p. 13) con una agilidad tal que, en ocasiones, pareciera que se traslapan sus funciones primordiales, ya sea porque los estudiantes no acaban de aprender o porque las generaciones se renuevan sin aprehender la experiencia anterior, por falta de conocimiento o por diversidad de enfoques y circunstancias.

Dejar de lado la idea y misión de la Universidad trae consigo el riesgo de limitarse a la búsqueda de lo útil y eficaz, y en consecuencia, la disolución de la dignidad de los seres humanos que conforman la Universidad —entendida como comunidad de saberes (*universitas scientiarum*) y como comunidad de personas (*universitas magistrum et scholarum*) (García, 1996). Sus ejes centrales (el saber y la persona en comunidad) se han de resguardar como tal, evitando a toda costa considerarles únicamente como elementos de engranaje entre el mercado y la política, de manera limitante y utilitarista—, con el riesgo de dejar de ver, tratar y educar como personas desde el saber y la cultura.

Ortega y Gasset (2007), en su disertación respecto a la misión de la Universidad, procura brindar claridad a las preguntas: “¿Para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?” (p. 93), lo que se relaciona con las preguntas básicas propias de la identidad organizacional en Albert y Whetten (1985): ¿Quiénes somos y en qué tipo de organización estamos? La misión de la Universidad centrada en *la cultura* apunta hacia una visión unitaria del hombre que evite su fragmentación (Llano, 2003), y con ello, evite la fragmentación de la misma Universidad y del ser universitario.

Este enfoque no se limita a un conjunto de conocimientos, sino que resalta su interés en la profesionalización y en la ciencia, pero antepone a ello la cultura, que trasciende al hombre como ser humano.

La Universidad, entendida como *universitas*, fue considerada en un inicio como comunidad o corporación en su aspecto colectivo, y posteriormente, como cuerpo dedicado a la enseñanza y a la educación: “*Universitas Magistrorum et Scholarium*”; es decir, ayuntamiento de maestros y estudiantes con el entendimiento de aprender los saberes (Llano, 2003; García, 1996).

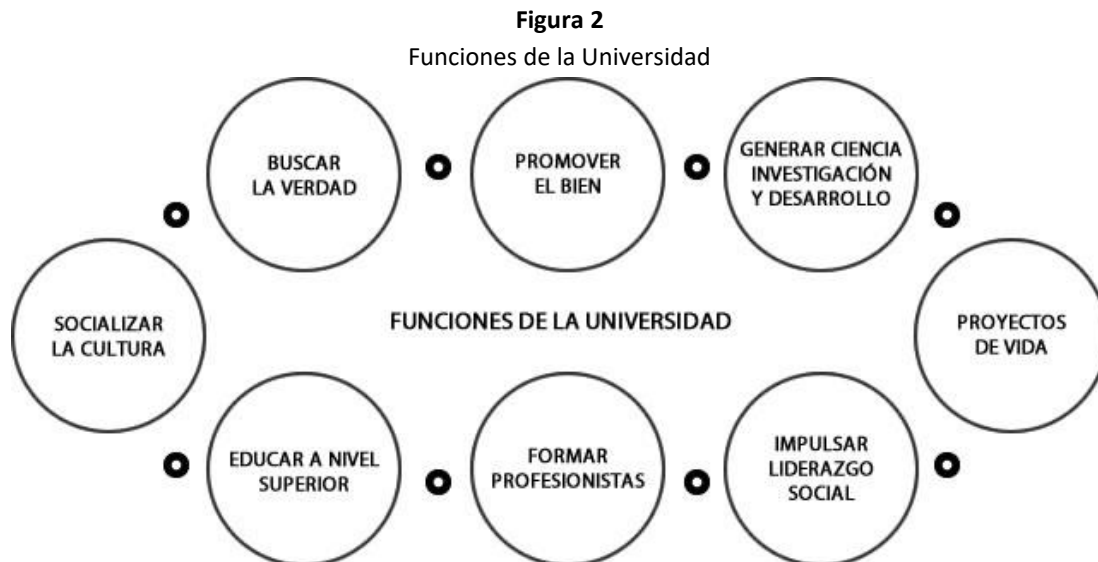
El objetivo primordial de la Universidad se ha centrado “en *la formación de personas* a la altura de los tiempos, cultos y concedores de las grandes disciplinas culturales como

enfoque de vida en el sentido de formar convicciones, valores y compromisos” (Ortega y Gasset, 2015, p. 105), cuyo aprendizaje acompañará a los estudios propios de la profesionalización. En su conjunto, las grandes disciplinas han delineado en el hombre una aspiración de proyecto de vida y un modo de vivirlo con compromiso de manera que permee una cultura de vida en la sociedad.

En el plano organizacional, la misión se refiere a una razón de ser por parte de una organización, empresa o institución. Dicho motivo se enfoca al presente y al giro propio de la actividad que justifica lo que las personas y grupos internos de la organización realizan en un momento específico y continuo; es el fundamento de funciones, prioridades, estrategias, planes y tareas.

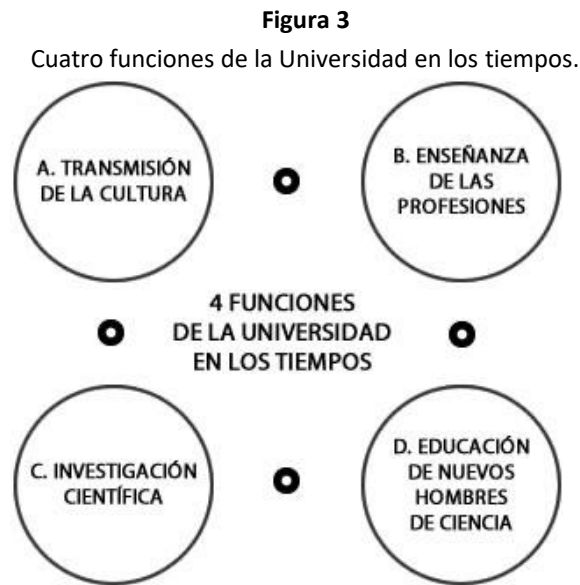
La misión de la Universidad, en términos generacionales y organizacionales, determina la identidad de la organización, su cultura interna y la de los miembros que la conforman. “Cualquier persona e institución queda definida y delimitada por su misión” (Ortega y Gasset, 2015, p. 24), lo que se entiende por cada función como vía de formación de las identidades de las personas que la conforman.

Es por ello por lo que los canales o vías de incidencia se representan a través de las funciones propias de la Universidad: socializar la cultura, buscar la verdad, promover el bien, generar ciencia, investigación y desarrollo, impulsar un liderazgo social, educar personas a nivel superior, formar profesionistas, e incluso, a partir de lo anterior, generar proyectos de vida (*ver fig. 2*).



Fuente: Elaboración propia con información de Ortega y Gasset (2015), Guardini, (2011), García (2012), González (2014), Newman (2014) y Tomás i Folch (2007).

Dichas funciones se proponen con mayor énfasis según cada época y autor. Seguramente en ello radica la complejidad para adaptar la esencia de la misión universitaria en contextos de cambio, aunque son cuatro las funciones de la Universidad en los tiempos y que aún conservan su vigencia: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia (*ver fig. 3*).

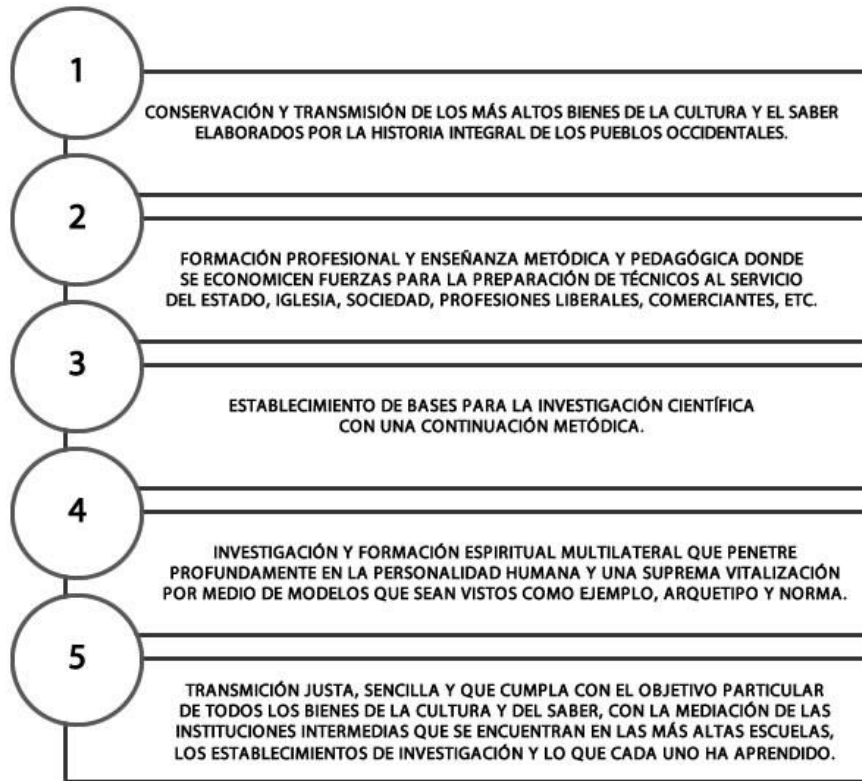


Fuente: Elaboración propia

Galo Gómez Oyarzún (1998) retoma el postulado hecho por Max Scheler, al que llamó “los fines capitales de los más altos establecimientos educacionales de un moderno pueblo occidental” (p. 203). Dichos fines hablan de la conservación y transmisión de los bienes culturales y conocimientos de los pueblos, la formación profesional por medio de una enseñanza metódica y pedagógica y el establecimiento de las bases para una investigación científica que, en conjunto con una formación espiritual multilateral, puedan influir profundamente en la personalidad humana, de manera que en cada tarea cultural se pueda vivir un modelo personal que sirva como arquetipo y norma. Estos fines buscan la transmisión justa y sencilla que corresponda al objetivo particular de todos los bienes de la cultura y del saber (*ver fig. 4*).

Figura 4

Fines capitales en establecimientos educacionales de Max Scheler



Tomada de Gómez (1998)

Si bien se apuesta por que la Universidad sea una entidad social que dé respuesta a las necesidades y exigencias de los tiempos, es preciso que su evolución hacia la “tercera misión” sea sustentada en la tradición. Dado que trabaja con y para las personas que en conjunto forman la sociedad, la ‘tercera misión de la Universidad’ integra de manera complementaria las funciones tradicionales, la función de emprendimiento, innovación, desarrollo y la construcción social, según se trata en el siguiente apartado.

2.2 La tercera misión de la Universidad en la actualidad

La Universidad hace frente a los tiempos que le toca vivir; busca incidir en el contexto regional y nacional en un mundo global mediante la formación de personas y saberes. Sin embargo, las exigencias que la sociedad le impone superan las necesidades de las funciones propias de la misión universitaria comentada en el apartado anterior.

El gran reto se encuentra en generar una sinergia entre la misión y funciones tradicionales de la Universidad sin perder de vista la esencia de su razón de ser: la formación del ser humano como humano, y no limitarlo en la objetivación (cosificación) de su ser como

instrumento de engranaje hacia la expedición de productos que se inserten en el tejido social y de mercadeo.

Las necesidades de la sociedad marcadas por el contexto político-económico exigen a la Universidad abrir el abanico de funciones por desempeñar, y con ello, ampliar su sentido de misión, máxime que los grupos que tutelan a la Universidad han dado un giro hacia una visión empresarial, lo que ha generado una gran revolución en su organización y su estrategia.

Marina Tomàs i Folch (2006) cita a Bricall (2004) para explicar de forma clara los sucesos que actualmente se viven en torno a la evolución de la Universidad contemporánea, que más bien se asemeja a una *revolución*:

Ha cambiado la institución de tutela de la Universidad. Primero era la iglesia, después el estado (...). En estos momentos esta última tutela se está reformulando, la Universidad está rompiendo moldes y esta tutela cada vez está compartida por una mayor diversidad de agentes sociales, de grupos empresariales y económicos y por variedad de colectivos. (p. 56)

Con base en las primeras aportaciones de Sheen (1992), Gibbons y otros (1994), Slaughter y Leslie (1997) y Clark (1998), se abre el abanico hacia la tercera misión de la Universidad. Ellos sostienen que la misión de la Universidad se amplía hacia el emprendimiento, la innovación y el compromiso social.

Las actividades universitarias se han de encauzar con mayor impulso hacia las necesidades del bienestar social y la vinculación con organismos públicos y privados en un trinomio compuesto por Universidad-empresa-sociedad. Esto incluye tareas muy diversas que no siempre son sencillas de clasificar e involucran desde la formación continua de los profesionales con un énfasis especial en la formación *eLearning* (García-Peñalvo y Seoane, 2015), hasta la creación de proyectos empresariales y la inserción laboral de titulados y doctores (*ver fig. 5*).

Figura 5

Trinomio Universidad-empresa-sociedad



Fuente: Elaboración propia a partir de Clark (1998), Gibbons et al. (1994), Sheen (1992), Slaughter y Leslie (1997).

La perspectiva social y el compromiso con la comunidad siguen vigentes, pero el enfoque que más incidencia mantiene en el cauce de las universidades es el propuesto por Clark (1998): entender la Universidad emprendedora con base en la comercialización tecnológica de los recursos propios desde la visión de la Universidad o como una institución que fomente la transferencia de investigación y desarrollo (I+D) y con el conocimiento tecnocientífico también denominado “capitalismo académico” (Cortés, 2009).

En este sentido, y aunque puede ser cuestionable, Birtchell, Böhme y Gorkin (2017) aseveran que:

Las universidades se han convertido en nodos centrales en la economía del conocimiento e inclusive para la economía material, por lo que la tercera misión de la Universidad se convirtió en un negocio más que un proveedor vocacional para los graduados en una primera instancia, y el desarrollo del capital intelectual –CI– en una segunda instancia (Birtchnell, Böhme y Gorkin, como se citó en Rojas, Canal y Córdoba, 2018, p. 9)

Rojas, Canal y Córdoba (2018) mencionan como ejemplo de universidades emprendedoras a Stanford y Massachusetts Institute of Technology (MIT), mismas que se concentran en la identificación, creación y comercialización de la propiedad intelectual como ejemplos concretos de la tercera misión.

La tercera misión de la Universidad, en general, se basa en dos pilares principales: la responsabilidad social institucional de la Universidad y el compromiso de transformar el

conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, científico y tecnológico (Vilalta, 2013) (ver fig. 6).

Figura 6
Pilares de la tercera misión



Adaptación de Vilalta (2013)

La tercera misión se puede formalizar a través de tres ejes de actuación:

- Dirigir el proceso de transferencia del conocimiento tecnocientífico hacia la generación de innovación.
- Promover la creación de la cultura científica y de innovación que necesita la sociedad actual.
- Formar a los asesores y gestores tecnocientíficos como agentes inductores de innovación.

Las políticas por implementar son vitales para que la propuesta fluya y se consolide, de manera que pueda ser una realidad en los próximos años. Se promueven por tanto, tres niveles de políticas: la política de transferencia de conocimiento, la política de emprendimiento, innovación y cooperación social y la política de formación de la cultura científica, tal como lo muestra la figura 7.

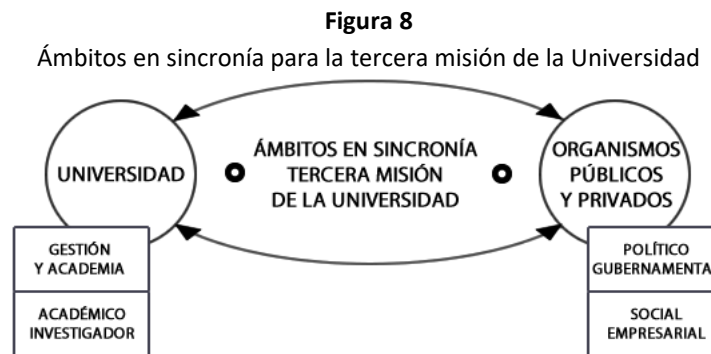
Figura 7
Ejes de la tercera misión de la Universidad



Adaptación de Bueno (2007) a partir de Potocnik (2005)

Un aspecto característico de la tercera misión en las universidades radica en la innovación industrial (Tünnermann, 2000), ya que deben vincularse con la sociedad y sus problemas, de modo que el compromiso social sea una de sus actividades diarias (Chantler, 2014). Benneworth, Young y Normann (2017) afirman que es indiscutible que las nuevas políticas de educación de las universidades deben priorizar los beneficios sociales.

La realidad de la tercera misión en la Universidad dependerá del grado de sincronía entre objetivos y acciones desde los ámbitos político-gubernamental, social-empresarial, gestión y academia, así como del académico-investigador por parte de la Universidad y de organismos públicos y privados.



A esta interrelación se le conoce como la metáfora “triple hélice” de la innovación (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000), en la que el giro sincronizado de cada ala representa la interrelación entre universidades, Gobiernos y sector industrial para generar la energía que impulse el sistema de innovación empresarial en el marco de la ‘Universidad emprendedora’ que mantiene un rol proactivo en la innovación tecnológica, en la producción de conocimiento científico y tecnológico, así como en la comercialización del mismo.



La tercera misión de la Universidad representa el gran reto del siglo XXI. Por una parte, implica la aceptación corporativa como misión de la Universidad y su papel para propiciar la innovación en el marco de investigación y desarrollo (I+D+I); en otro sentido, como eje que explica a la Universidad en su misión como agente de emprendimiento mediante procesos de transferencia de conocimiento; y por último, como eje en cuanto a su función por impulsar el crecimiento y desarrollo sostenible de la comunidad en la que se integra la Universidad mediante la cooperación social en los procesos de I+D+I en la economía del conocimiento (Bueno, 2007; Touriñán, 2020).

Como se ha comentado, la academia inició la revisión de su misión en la actual sociedad del conocimiento hace dos décadas (Albert y Whetten, 1985; Salmi, 2009), y desde entonces, los tres ejes medulares de la tercera misión se han incorporado a las funciones tradicionales de enseñanza e investigación, a saber, emprendimiento, innovación y compromiso social, con el objeto de resaltar el compromiso social de la Universidad con la sociedad en general (Arocena y Sutz, 2017). El gran reto consiste en la integración de ambos enfoques al mantener su *ethos* en dicha transición y así velar por la identidad propia de la Universidad al integrar la tradición con la innovación (Stensaker, 2015). Esto implica la asunción de valores, formas de actuar y creer que se consideran importantes para su propio bien (Selznick, como se citó en Weerts, 2013).

A lo anterior se suma la aportación que, desde el 2004, diversos premios Nobel emitieron respecto a la misión de las universidades (Tomàs i Folch, 2007, p. 54). Ellos incitan a que la Universidad contribuya a la reducción y prevención de la pobreza y los conflictos a través de la financiación necesaria, con el fin de garantizar la educación para todos, mantener un diálogo permanente con los docentes de otros niveles educativos y asegurar la calidad del conjunto del proceso educativo; dado que el futuro de la educación superior depende, en gran medida, de los alumnos que a ella acceden.

Los premios Nobel coinciden en insistir que parte de la misión universitaria es ayudar a los estudiantes a pensar en los aspectos éticos que les permitirán participar en una cotidiana labor de construcción de la paz. Esto implica que los profesores universitarios alternen la formación científica y la humanística en su cátedra, y contribuyan a modelar las responsabilidades cívicas que corresponden a cada persona. Así, complementan y desarrollan los papeles educativos de la familia y de la sociedad.

La propuesta de los premios Nobel hacia la conformación de la misión de la Universidad incita a retomar su sentido de *alma mater*, como madre que nutre a sus estudiantes en un entorno de comunidad. En la Universidad como comunidad de saberes (*universitas scientiarum*) y comunidad de personas (*universitas magistrum et scholarium*) (García, 1996), se genera un vínculo e interrelación comunitaria con base en el sentido de

otredad. Este no es otra cosa que manifestar el yo con otros, al verse en el otro y en comunión con otros, a través de funciones tan sublimes como la búsqueda de la verdad, el avance de la ciencia y del saber, la apropiación de la cultura hacia un desarrollo humano y social, así como la formación de personas y su respectiva estructura de pensamiento en un campo bilateral: respetar la tradición y fomentar el progreso hacia la mejora humana y social.

Para afrontar este enorme desafío con posibilidades de éxito, será imprescindible encarar su transformación con firmeza, y en consecuencia, emprender los cambios necesarios que puedan dotarla de la máxima eficiencia social (Rodríguez, 1998) al mantener el máximo respeto hacia su esencia propia, y por tanto, a su identidad dentro de la sociedad del conocimiento.

En pleno siglo XXI, la evolución de la Universidad no siempre se realiza con la velocidad ni la calidad requerida; por ello el interés de la actual investigación hacia las pautas para fortalecer la identidad organizacional en la Universidad al considerar la voz de sus académicos, ya que en varias ocasiones se incurre en conflicto de intereses. No se puede negar que el actual ritmo de trabajo en la organización educativa —con y para las personas— exige una respuesta contraria a la reacción, lo que demanda un cuidado minucioso al hacer y ser Universidad.

2.3 Configurar una cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje como respuesta a la tercera misión de la Universidad

El enfoque que se propone a la cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje ante la tercera misión de la Universidad está fuertemente vinculado con una filosofía de vida hacia dentro de la institución universitaria y hacia fuera de la misma con relación a las distintas entidades a las que sirve.

Aunque podría ser cuestionable, según Conesa (2017), a tan solo 10 años de vivir una cierta “cresta de ola” en el ámbito de la transferencia del conocimiento, la sensación para algunos respecto a la `tercera misión` se ha quedado en `tercera división`. Por ello, la cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje a la que se apela no se concibe como un concepto estático, sino como un elemento de los procesos y objetivos que conlleva perfeccionamiento, mejora y logro de metas en común.

La tercera misión proyecta la formación de sociedades inteligentes que piensen crítica y creativamente, con fuerte sentido social y vínculo innovador hacia el desarrollo de las naciones (Sánchez, 2016)

Se ha de iniciar, por tanto, incorporando este enfoque de cultura a partir del cambio en el esquema mental y en los actos cotidianos del personal académico y administrativo, de los directivos, de los alumnos y, en general, de la comunidad universitaria; de manera que a partir del sentido universitario, se inicie con el rompimiento de la natural tendencia humana de individualización y con el aprendizaje de una nueva perspectiva de filosofía de vida hacia la comunidad y la colaboración: “La Universidad debe ejercitar su misión creativa, en primer lugar, consigo misma. Se tiene que reinventar... Ha de ser el propio pensamiento universitario en acción quien transforme a sus propios actores” (Llano, 2003).

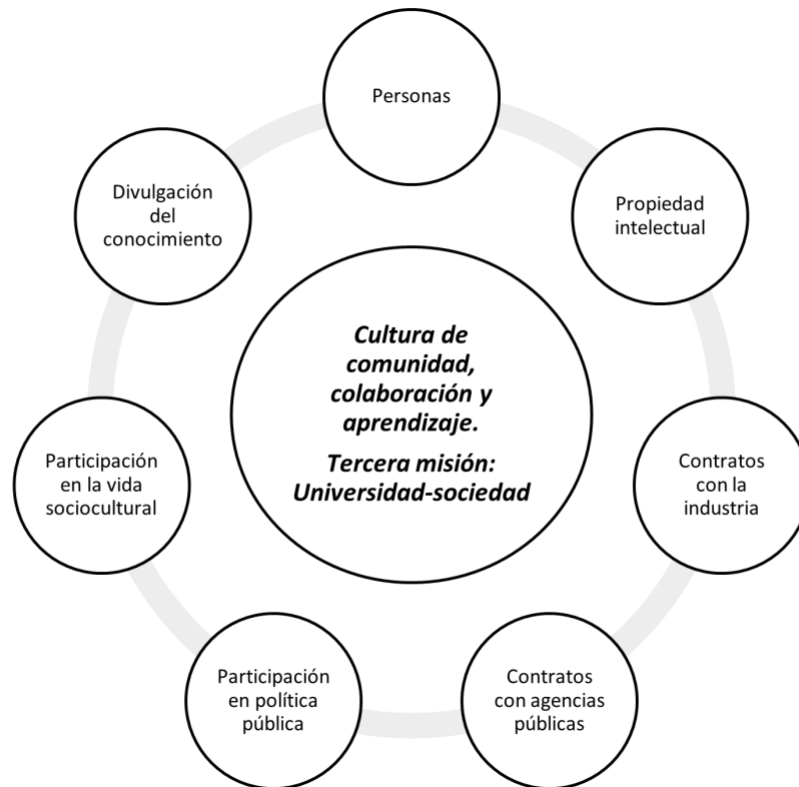
El sentido de comunidad para Villanueva (2009) se refiere al espacio donde los sujetos del mundo universitario promueven una articulación entre la teoría y la praxis, que transita de lo intelectual a lo moral, de la innovación a la práctica creativa en un eje constante de acciones hacia un punto común: el bienestar responsable que lleve a la generación de puentes.

Ya comentaba Alejandro Llano (2004) retomando a Píndaro: “Llega a ser el que eres” y no ‘llega ser el que puedes ser’. Este cambio ha de producirse en conjunto desde cada miembro de la comunidad universitaria, y a su vez, a nivel institucional, para poder superar los retos que implica cualquier reforma de la Universidad, siempre en mancuerna con las distintas entidades de la sociedad.

Para Beltrán, Íñigo y Mata (2014), el compromiso de la Universidad con la sociedad no solo incluye dimensiones económicas, sino también ambientales y culturales que se manifiestan en el desarrollo económico (Ortiz-Reyes et al., 2017). La tercera misión de la Universidad se basa en el aspecto social y el compromiso para atender las necesidades del entorno local y regional (Bueno y Fernández, 2007), la cual busca generar y aplicar el conocimiento fuera de los ambientes académicos (Howard y Sharma, 2006).

El modelo colaborativo involucra a miembros de la comunidad y a organizaciones de la sociedad civil en el mundo académico y en las instituciones políticas y empresariales (Mukherjee y Tandon, 2011) que en conjunto promuevan un proceso de intercambio entre entidades y Universidad hacia un desarrollo sostenible. Este tipo de alianzas, desde su perspectiva, procuran reducir las distancias entre los diferentes actores que participan en el proceso de desarrollo, con el objetivo de afrontar temas como la mejora en las condiciones de vida, el desarrollo sostenible, los derechos humanos, entre otros.

Figura 10
Componentes de la tercera misión para una cultura de comunidad,
colaboración y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, a partir de Ortiz Reytez et al. (2017)

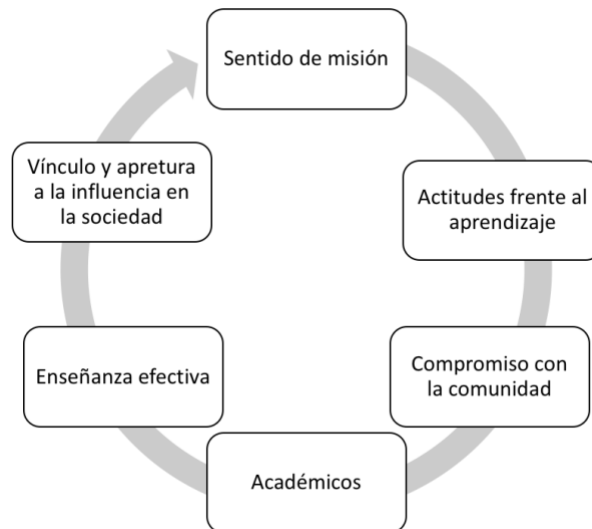
Propiciar una cultura implica, por ende, la función de aprendizaje de las nuevas dimensiones de la Universidad por parte de sus actores, de manera que para cumplir la función social que se le ha encomendado —ya sea la más académica e intelectual, o incluso la más profesional y humana—, necesita cambiar sus paradigmas al reforzar una serie de precisiones en el marco universitario:

- *Sentido de misión* a través de metas claramente establecidas, liderazgo académico del director y clima universitario positivo que genere identidad.
- *Actitudes frente al aprendizaje* mediante la generación de altas expectativas y estrategias efectivas, la focalización en lo académico, la retroalimentación y la evaluación permanente del desempeño académico e intelectual con el avance científico, la formación constante de la planta docente hacia el aprendizaje activo y la fomentación de la responsabilidad del alumno en la conformación de su aprendizaje y proyecto de vida.

- *Compromiso de la comunidad* mediante el apoyo y la colaboración de empleadores, líderes del ramo en su sentido empresarial, intelectual y gubernamental.
- *Académicos que asuman su responsabilidad* con alta identidad con los principios y filosofía institucional propios de la institución universitaria.
- *Una enseñanza efectiva que genere competencias* y permita garantizar la conformación de egresados de acuerdo con la misión institucional.
- *Vínculo y apertura a la influencia en la sociedad* que propicie un aprendizaje colaborativo entre miembros de la comunidad universitaria y entidades sociales.

Figura 11

Elementos que favorecen una cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje *ad intra* de la Universidad



Fuente: Elaboración propia

Para Mukherjee y Tandon (2011), en sentido complementario, los grandes retos para promover una cultura de colaboración y sentido de comunidad entre Universidad y sociedad en medio de la transferencia del conocimiento y el bienestar social se concentran en:

1. Fomentar la producción de conocimiento en conjunto con la comunidad.
2. Asumir la responsabilidad hacia la sociedad por las funciones educativas y de creación de conocimiento que tiene encomendadas. Por tanto, la elección de líneas y temas de investigación, así como las asignaturas por impartir han de ser

pertinentes a las necesidades reales de la sociedad, en su ámbito humano, político, ecológico y económico.

3. Valorar las aportaciones del mundo académico a partir de la generación de un liderazgo académico por parte de las universidades en la sociedad.
4. Adaptarse a los sistemas de clasificación mundial y, a la par, velar por la esencia interna de la comunidad universitaria, lo cual invita a diseñar nuevos sistemas de clasificación de las universidades que tengan en cuenta la colaboración con las comunidades.
5. Promover que las agencias de financiación de la investigación beneficien proyectos que unan a manera de puente a las universidades, a los investigadores y a las comunidades académicas con las diversas entidades sociales.
6. Incluir en las políticas públicas de Educación Superior marcos legales que fomenten la colaboración entre Universidad y empresa, Universidad y comunidad.
7. Crear alianzas como GACER (Global Alliance for Community-Engaged Research) para sensibilizar a las universidades y a la sociedad civil, así como influir en órganos de investigación y en responsables de las políticas educativas, en colaboración y respaldo de la UNESCO.

Dejar a un lado dicha precisión puede suponer desviaciones prácticas que alejarían a la Universidad de su misión propia y específica, indispensable para el desarrollo material y espiritual de las personas y de la sociedad.

2.3.1 La comunidad en las universidades privadas y su sentido

La Universidad es una institución compleja y llena de historia. Ha sido considerada como *comunidad de saberes* y *comunidad de personas* desde su origen en la Edad Media, y hasta la fecha:

En la primera carta de la Universidad de París, fruto del acuerdo al que llegaron, dos años antes, los maestros y el canciller del cabildo de *Notre Dame*, confirmada en 1215 por Roberto de Courcon, legado del Papa Inocencio III entre otros aspectos, se bautiza a la institución con el término *universitas*, palabra del latín jurídico que significa *comunidad*, el cual se complementó para referirse a las características especiales de la institución como: *universitas magistrorum et scholarium* o *universitas studii*. (Villanueva, 2009, p. 21)

El sentido de comunidad en la Universidad se entiende a partir de sus raíces en las escuelas clásicas, donde se reunía un maestro con sus discípulos atraídos por su sabiduría

para la reflexión y diálogo de diversos temas. Posteriormente, en la Edad Media se conformó por gremios y asociaciones corporativas que protegían los intereses de las personas dedicadas al oficio del saber. Este sentido de Universidad ha variado con el tiempo, buscando dar respuesta a las demandas sociales que le exige cada época. Hoy representa un reto velar por las raíces que le dieron origen, en equilibrio con las demandas sociales (cfr. capítulo 8 de este trabajo).

En lo mencionado por Esquivias (2009) se identifica que la consolidación de los primeros núcleos de enseñanza superior alimentó el árbol del conocimiento, las universidades se extendieron y cada una generaba prestigio según su esmero en cultivar un particular campo disciplinar. En este sentido, Galino (1988) afirma que:

La primera de las Universidades fue la de París, dedicada especialmente al estudio de la teología. Dentro del mismo siglo XII, empezaron a iniciarse las de Bolonia, célebres por su dedicación a ambos derechos; Montpellier, por la medicina; Oxford y Orleans. (p. 527)

Las universidades se fueron consolidando y creciendo, por lo que el Estado tomó parte de las riendas de las que estaban protegidas por la Iglesia en muchos países. Es con Napoleón Bonaparte (Código 21 marzo, 1804) que pasaron de ser privadas a ser regidas por el Estado:

Las universidades han enfrentado diversos desafíos, debiendo sortear y adaptarse a situaciones tan variadas como la supremacía de la Iglesia y el surgimiento de los Estados nacionales, cada uno con expectativas socioculturales distintas. Estas instituciones se originaron como espacio de reivindicación social para articular la identidad de cada nación y para defender el derecho de todos a la educación, el conocimiento y la cultura. De hecho, las universidades estatales son producto de una corriente de pensamiento que considera una obligación del Estado proveer los medios adecuados para que los ciudadanos tengan oportunidades de desarrollo económico y social, lo que a su vez permitirá el desarrollo del Estado mismo y generará mejores condiciones de vida a lo interno del Estado. (Moreno-Reséndez y Aguilar-Durón, 2013, p. 244)

Sin embargo, instituciones de la Iglesia Católica y las iglesias protestantes fundaron sus propias universidades, por lo que, como resultado, presentaron a la sociedad universidades públicas y privadas (Harvard fue fundada en 1638 por los Puritanos, y Yale en 1701 por los cristianos de Connecticut).

En concreto, las universidades privadas del siglo XXI llevan a cuentas siglos de tradición que les han permitido construir sobre sus cimientos las innovaciones y cambios

indispensables para responder a las necesidades actuales en los contextos particulares del país en el que se encuentran.

El análisis de este tipo de universidades con una visión global representa un reto. Los momentos históricos en que se desarrollan, la filiación ideológica a la que pertenecen, los grupos de poder económico que las sustentan, la oferta académica que brindan (Barrón, 2011), el país donde se instauran y el segmento social al que atienden, marcan diferencias en sus fines —ya sean convencionales, lucrativos, etc.—, en su sentido de misión, en sus estructuras y modos de proceder, y con ello, una fuerte diferencia en la pertinencia de sus programas y en el nivel de calidad que les caracteriza.

Estas diferencias muestran rasgos de heterogeneidad que han influido en su desarrollo en el mundo, e inclusive, se han instaurado de manera desigual aun al interior de cada país. Por ejemplo, según lo dicho por Albatch (2012), en Estados Unidos se tienen instituciones de élite, como Harvard o Stanford, que coexisten con universidades de corte religioso o los llamados colegios propietarios, estos últimos con fines de lucro. Gil y Galaz (2012) mencionan que en América Latina y México se encuentran las instituciones de élite, las de atención a grupos intermedios y las de absorción de demanda.

El desarrollo de las universidades privadas se ha intensificado a nivel global desde la década de los noventa, tal como lo mencionan Albatch (2012) —quien realizó su estudio a partir de la Universidad privada mundial—, Fernández y Marquina (2012) —quienes se refieren a la Universidad privada en América Latina—, Gil y Galaz et al. (2012), cuyos estudios se sustentan en el caso de México. Principales factores de ello son la masificación, los problemas de presupuesto federal —por lo que se detuvo el crecimiento de la matrícula en las universidades públicas mediante un sistema por cuotas— y un limitado y selectivo acceso a la Universidad pública ante una demanda creciente.

Es innegable que en la década de los noventa el "desarrollo de la educación superior privada evidencia variaciones nacionales y regionales e indica una expansión explosiva. La educación privada pos secundaria constituye un importante segmento prácticamente en el mundo entero, y es un fenómeno creciente allí donde no existía previamente" (Altbach, 2002, p. 12).

Como ejemplo, Fernández y Marquina (2012) señalan que, en la última década, en América Latina, la tasa de incremento anual de la matrícula fue del 8% para el sector privado y solo del 2.5% para el público. Indican que la tasa bruta de escolarización terciaria se multiplicó por 10 en alrededor de 40 años, aunque para ellos, aún sigue siendo baja en relación con los sistemas de educación de los países desarrollados (América del Norte y Europa) e incluso comparándola con los de Asia y Oceanía.

Las universidades privadas en la mayoría de los países no reciben financiamiento público o lo reciben en medida sumamente escasa. Ello le ha generado una autonomía

considerable (Fernández y Marquina, 2012). Para Albatch (2012), la educación superior privada más poderosa se encuentra en Asia, y en cuanto a América Latina, asevera que existe un sector educativo privado, tradicionalmente dominado por la Iglesia católica, que ha gozado de un amplio reconocimiento. No obstante, en la década de los noventa surgió un nuevo grupo de universidades privadas que superan en número a las universidades católicas.

Los temas que son el centro de discusión para estas universidades son el financiamiento, el sistema académico, la autonomía, la globalización, la responsabilidad, y ahora de manera marcada, la investigación y la vinculación (Barrón, 2011).

Desde la época de la Colonia, las universidades en América Latina recibieron la herencia y la influencia europea, pero para inicios del siglo XX comenzó a darse una diferenciación entre ellas. Mientras las universidades públicas gozaron de un periodo de prestigio en el que fueron las máximas representantes de la calidad educativa, los cambios políticos y sociales, el aumento en la demanda de jóvenes deseosos por tener un mejor futuro, y por supuesto, las condiciones económicas de la clase media presionaron para abrir espacio al sector de la educación privada:

Las universidades privadas en el siglo XX fueron respuestas sociales al modelo laico de la reforma de Córdoba e inclusive al modelo estatal en algunos países. Las décadas de los años 40 y 50 fueron el inicio del proceso de diferenciación con la irrupción de reformas autonómicas en las públicas y de creación de universidades privadas. Ya para 1960 se había conformado un sistema de educación superior profesionalizante, urbano, de elites de las clases medias, masculino, que se cubría en un 84% a partir de instituciones públicas, pero donde al tiempo existía un pequeño sector privado, que cubría el 16% de la matrícula, fundamentalmente, a partir de instituciones laicas o religiosas de elites que correspondían a instituciones que se fueron creando durante el siglo XX, generalmente, por muy diversos motivos, pero mayoritariamente asociados a respuestas ideológicas frente a las políticas públicas o a las universidades oficiales. (Rama, 2012, p. 18)

Para finales del siglo XX e inicios del XXI, la proliferación de todo tipo de universidades privadas, aunada a los avances tecnológicos y la globalización, configuraron un nuevo panorama para la Educación Superior. La creciente necesidad de profesionales especializados a la altura de las oportunidades que se han abierto con los tratados de libre comercio requiere de universidades capaces de ofrecer una educación de calidad, integral y con gran adaptabilidad a los mercados actuales. Así lo sostiene Rama (2012):

Los acuerdos de integración y los tratados de libre comercio consolidan la posibilidad de acceso a esos mercados y generan oportunidades de comercio e inversión. El pleno aprovechamiento de estas oportunidades requiere la realización de transformaciones y reformas en las estructuras sociales y educativas en la región. Entre ellas destaca la diferenciación institucional y el reforzamiento de las políticas públicas como mecanismos de mejoramiento de la calidad de los recursos humanos y una amplia capacitación especializada en nuevas áreas. (Rama, 2012, p. 16)

Ante la realidad del contexto global, se precisa la vinculación de las universidades que favorezca las competencias y destrezas por desarrollar y aprender ante procesos productivos, económicos y sociales cada día más complejos, que implica generar profesionales capaces y productivos dentro de la sociedad del conocimiento. Se habla de académicos interesados en la investigación y del trabajo interdisciplinario a la altura de los estándares internacionales (Torres, Garibay y Barona, 2019).

Si bien las universidades privadas tienen presente su tradición en la formación de personas con valores humanos y conciencia social, también se han adaptado a la inserción de la tecnología y a la globalización “que establece cambios en el tamaño de las universidades, los modos de enseñanza, la calidad y las relaciones humanas” (Soto Arango y Forero, 2016, p. 291).

Las universidades privadas no pueden deslindarse de la pertinencia que les exigen las necesidades sociales, pues en ella radica la oferta de vinculación de sus egresados con sus expectativas laborales; y en la medida en la que este vínculo se fortalece, también lo hace su prestigio y su capacidad de diferenciarse de otras instituciones. El reto radica que, en medio de su crecimiento, se mantenga el sentido de comunidad académica al servicio del contexto donde se instaura.

2.4 La Universidad actual: retos desde la estrategia

La Universidad contemporánea ha de cumplir su cometido propio: formar personas y desarrollar sociedades; velar por la verdad, por los valores y por la cultura, junto con la generación y difusión del conocimiento, la investigación de alto nivel; y finalmente, fomentar el emprendimiento, la innovación y gestión del conocimiento en un marco de responsabilidad social mediante la búsqueda del bien común. Esto ha implicado un gran reto ante los cambios del mundo en un entorno global y tecnológico.

Para Schleicher (2010), el entorno global altamente competitivo y las fortunas económicas de todos los países están determinados, con mayor fuerza cada vez, por la calidad de sus sistemas de educación y de innovación nacional. La asimilación de los

Gobiernos para lograr el desarrollo económico desde el impulso empresarial y social respecto a la misión de la Universidad cobra mayor sentido; la enseñanza, la investigación y el compromiso con la comunidad en general, se vuelven fundamentales hacia la transferencia de conocimiento representativo.

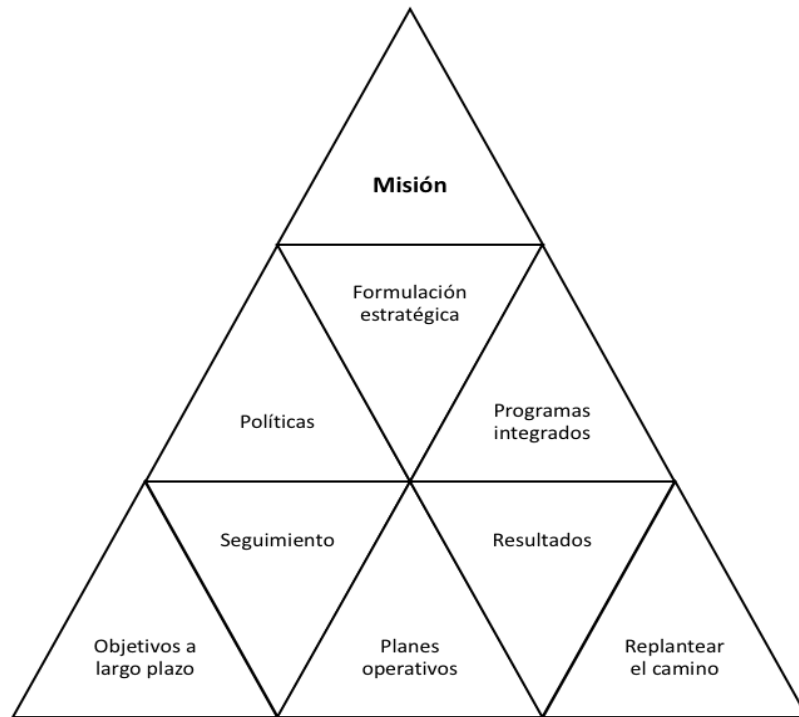
Para afrontar con éxito las exigencias a las universidades de calidad mundial en un entorno dinámico, Meyer (2002) recomienda un cambio hacia sistemas más amplios de planificación estratégica, considerando los objetivos acordes a su visión y misión a largo plazo, delimitando sus aspiraciones y competencias básicas, a la par que se identifica a sus competidores y aliados clave. Propone, para ello, un sistema de planificación estratégica centralizada sobre la forma colegial en la toma de decisiones.

Planificar supone la organización y disposición en el tiempo de los recursos disponibles para conseguir un determinado objetivo —que, en el caso de la Universidad, ha de mantener como una constante de manera transversal—, alentar con cada acción la identidad propia de la Universidad desde su esencia, de forma tal que permita la óptima vinculación entre la innovación y la tradición, como se muestra en la figura 12. En palabras de Gairín et al. (2007):

Una planificación debe considerar los siguientes componentes: misión/política, análisis estratégico, formulación estratégica, objetivos a largo plazo, programas integrados, seguimiento, planes operativos y resultados. Cada componente se desarrolla de forma individual, pero todos están relacionados tratando de conseguir una propuesta comprensible, realista, clara, flexible y completa. (Como se citó en Barrera-Corominas, 2015, p. 47)

Figura 12

Componentes de una planificación que promueva la esencia de la Universidad



Tomada de Gairín et al. (2007)

La calidad de la Universidad, desde la planificación estratégica, apunta hacia la necesidad de garantizar coherencia y consistencia entre la misión universitaria y los objetivos estratégicos. Esto da sentido al estudio de identidad organizacional en la Universidad, al responder desde sus miembros quiénes son como organización y procurar un alineamiento interno hacia las exigencias propias de la tercera misión en la Universidad con un sello propio desde la misión particular de cada institución y donde se fortalezcan sus 'diferenciadores'.

En palabras de Sahay y Kumar (2014), los máximos órganos de gobierno universitario han de visualizar que, en las próximas décadas, la Universidad desempeñará un papel central para que un país sea reconocido por la innovación, la empresa competitiva y la investigación de punta; lo anterior, sin descuidar la excelencia académica. Máxime que las universidades jugarán un papel importante para la conformación de un país atractivo para vivir y trabajar con alta calidad de vida, dentro de estructuras sociales incluyentes. Lo mismo ha planteado Salmi (2009), quien desarrolla el enfoque que han de mantener las universidades de rango mundial.

El académico universitario debe apropiarse de la misión e identidad de su universidad, ya que es el puente que permite la formación de sus estudiantes como

personas en su individualidad y en su libertad, de manera que el paso por la Universidad les brinde un sentido de pertenencia social y fuerte identidad (Dias, 2010) alternado con conocimientos, comportamientos, actitudes y hábitos que les permitan desempeñar un papel destacado en el escenario mundial en distintos ámbitos desde el rol que elijan vivir. A la par, dicha apropiación de la misión e identidad de su universidad da pie a que el académico realice investigación y transferencia de conocimiento, y genere cultura que permee en el entorno social con efecto dominó.

La estrategia universitaria se vuelve un eje angular sobre el que se entretendrá el éxito hacia el futuro de la Universidad desde un trabajo arduo en el presente. Por ello vale la pena considerar los objetivos estratégicos que se mencionan en el *National Strategy for Higher Education to 2030* (2011) para los próximos años (ver tabla 4). Se manifiesta como prioridad la necesidad de mantener un excelente sistema de Universidad capaz de atraer y retener una amplia gama de potenciales estudiantes a nivel local, nacional e internacional, y que a su vez, sea accesible y ofrezca alternativas de formación, acorde con las circunstancias cambiantes.

Tabla 4
Objetivos estratégicos Educación Superior para el año 2030

Tema	Objetivo
Educación relevante	Los estudiantes tendrán una educación superior de excelencia, relevante y que responda a su desarrollo personal y su desarrollo como ciudadano comprometido con el entorno.
Fomento a la investigación	La actividad de investigación en las universidades seguirá incrementando. Esto se caracterizará por su calidad de nivel internacional y por su desarrollo en todas las disciplinas, alineada hacia el soporte de necesidades a nivel nacional, económico, social y cultural.
Colaboración y autonomía	Las instituciones serán autónomas, colaborativas y con atención hacia lo que suceda al exterior con plena responsabilidad en sus resultados de eficiencia y calidad. Serán flexibles y responderán a las necesidades cambiantes de la economía y de la sociedad. Las universidades reclutarán, desarrollarán y retendrán al personal de alta calidad.
Calidad y eficiencia	La Educación Superior tendrá presente la diversidad de misiones establecidas por sus universidades que estarán articuladas, formando un sistema coherente e interrelacionado en búsqueda de una óptima calidad y eficiencia.
Financiación sostenible	La política para la educación superior buscará que los objetivos y las operaciones de las instituciones y de los organismos de financiamiento y de calidad se alineen entre sí, y se sustenten en un modelo de financiación sostenible con estructuras claramente definidas para el gobierno eficaz y la rendición de cuentas.

Nota: Adaptado de Colin Hunt y Higher Education Strategy Group (2011)

Por su parte, el Banco Mundial establece para la Educación Terciaria —término que agrupa la Educación Superior y, en consecuencia, a las universidades—:

- La necesidad de ofrecer diversidad de opciones de educación para todos los segmentos sociales, pero nivelando el campo de acción educativa.
- Asegurar la óptima calidad de las instituciones universitarias.
- Incrementar su eficiencia y la efectividad.
- Generar alternativas innovadoras que permitan atraer estudiantes.
- Mantenerlos y graduarlos con los aprendizajes necesarios para su vida profesional.
- Generar competitividad nacional y global.
- Producir la autonomía institucional a cambio de una rendición de cuentas.

Se destaca la mejora de los programas educativos y de formación, así como el sistema de investigación como clave para atraer inversión extranjera. Para ello es preciso garantizar una fuerza laboral con habilidades relevantes que apoye las actividades de investigación, desarrollo e innovación avanzada.

Para resolver estas presiones, las universidades deben tener claras su misión e identidad propia, mediante estrategias sólidas cuyo respaldo para la acción cuente con su respectivo soporte en recursos hacia el óptimo cumplimiento de su cometido, de manera que genere un retorno de inversión económico y social. Se precisa la estrategia en las universidades hacia dentro de su dinámica organizacional y educativa con impacto sostenible hacia su entorno. En palabras del presidente de Harvard, Drew Faust: “La nueva economía del conocimiento es necesariamente global y el alcance de las universidades debe ser lo mismo” (IDA Ireland, 2010).

2.5 Dinámica de cambio en las organizaciones educativas y en la Universidad

Las necesidades e intereses internos de la organización educativa llegan a sufrir desajustes que impiden el flujo efectivo de la dinámica del cambio. Mientras que las políticas educativas promueven acciones con intenciones favorables en beneficio de la sociedad, la organización educativa mantiene una dinámica interna compleja que no siempre facilita la gestión de dicho cambio: el reto en la formación profesional del perfil directivo para asumir su rol; el claustro académico con los retos formativos y de enseñanza ante el nuevo perfil del alumnado, e inclusive, sus ámbitos psicológicos y sociales muy ligados a un entorno contemporáneo cambiante; en el campo de la Universidad, los retos propios a la generación de investigación de punta y la difusión del conocimiento exigida al

claustro; así como el problema de la sustentabilidad y su efecto sostenible, lo cual genera otra sinergia compleja, por mencionar algunos.

Las presiones internacionales, consecuencia en gran parte de los movimientos globales, han forzado a las instituciones a reexaminar su misión (Salmi, 2009); también prestan atención a los indicadores que comparan las instituciones a nivel global en sus regiones.

Lo anterior se acompaña con la transición de la cultura organizacional propia de la era industrial hacia la necesaria era del conocimiento. Villa y Poblete (2000) afirman que los valores predominantes que subyacen en ambos modelos de funcionamiento suponen una transformación de los valores, las actitudes, el reparto del trabajo y las prácticas laborales, hasta configurar una nueva sincronización de factores que caracteriza ese nuevo modelo de funcionamiento.

El análisis de los contrastes predominantes entre ambos tipos de culturas da pie a reforzar las estructuras educativas desde el ámbito de comunidades de aprendizaje y grupos de mejora con sentido de integración colaborativa y de apoyo mutuo.

Tabla 5
 Contraste de la cultura organizacional

Era Industrial	Era del Conocimiento
Poder	Descentralización
Control	Negociación e información
Disciplina	Trabajo en equipo, confianza y sentido de pertenencia
Seguridad	Innovación
Previsión	Calidad
Especialización	Polivalencia
Estructura jerarquizada	Alineación y ajuste de estructuras conforme a estrategias

Nota: Adaptación del contraste de cultura organización de Villa y Poblete (2000)

El acceso a la información y al aprendizaje, así como la capacidad de adaptar la organización a las demandas cambiantes cobran gran importancia en la era del conocimiento; lo que resulta antagónico con las estructuras complejas, limitadas y rígidas de la era industrial. Un funcionamiento más versátil se basaría en la existencia de pequeñas unidades o equipos de trabajo con un importante nivel de capacidad para tomar decisiones autónomas y diseñar e implementar nuevos proyectos. La capacidad de innovación para una mejora permanente determina el óptimo funcionamiento de las organizaciones hoy día.

Se parte de la adaptación ágil y dinámica de las organizaciones de carácter formal y burocrático para convertirse en aquellas que actúan como comunidades colaborativas. La tabla 6 muestra las características que debe tener cada una de estas organizaciones a partir de las aportaciones en Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), quienes citan a Bolívar (2004):

Tabla 6
Dos facetas de las organizaciones: formalidad burocrática
y comunidades colaborativas

Las organizaciones como estructuras formales burocráticas	Las organizaciones como comunidades colaborativas
Trabajo aislado, privado e individualista, sin espacios de trabajo compartidos para intercambiar experiencias profesionales.	Sentido de comunidad. La actividad profesional es vista como una responsabilidad colectiva, que se desarrolla a partir de la cooperación y la interdependencia.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores, 'eficientes' de prescripciones externas.	El profesional se considera como un agente de cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones. La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, distribución formal de tareas.	Se destina tiempo y espacios de trabajo para la mejora de las actividades. La toma de decisiones es compartida. Los líderes directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.
La formación se plantea como algo individual, que debe servir para cubrir lagunas de aprendizaje que permitan una mejor adaptación del individuo a la organización.	La formación afecta al grupo, con lo que se promueven espacios de aprendizaje mutuo, estrategias para compartir conocimiento y el aprendizaje en el puesto de trabajo.

Nota: Tomada de Gairín y Rodríguez Gómez (2011)

Las organizaciones que trabajan como comunidades colaborativas, por tanto, buscan una cultura que evite los individualismos, la división de tareas y funciones y la excesiva burocratización (Barrera-Corominas, 2015).

También es de interés considerar la evolución de las actitudes ante el trabajo que favorece la adecuación de la Universidad en su sentido organizacional frente a la cultura del cambio. En el siglo XX predominaban la responsabilidad individual, la división entre pensantes y ejecutantes, la especialidad en tareas, el control de la dirección y el salario por trabajo, principalmente. En contraste, las actitudes requeridas en el presente siglo XXI —que favorecen el cambio en las organizaciones— se enfocan en la responsabilidad compartida, el trabajo compartido y colaborativo, la versatilidad en las acciones, una visión compartida, así como el desarrollo personal y profesional (Villa y Poblete, 2000).

Se han de fomentar, por consiguiente, espacios que favorezcan la sinergia desde el trabajo colaborativo, la coordinación para la consecución de objetivos compartidos y la reflexión, así como la interdependencia en la toma de decisiones que afectan a toda la organización.

Limitarse a su área de trabajo con la única visión de la parcela de su hacer crea una miopía y rigidez en la promoción del cambio en las organizaciones educativas. La mejor vía para favorecer la dinámica ágil y coherente, tan requerida hoy en día, es que cada actor asuma sus responsabilidades con una visión de conjunto y un compromiso compartido, aunado con la creatividad e innovación alineada a la misión y visión organizacional y social.

Michael Fullan y Andy Hargreaves (2000) señalan los elementos que surgen de este nuevo paradigma del cambio dinámico, encaminados hacia la flexibilidad de las organizaciones, al evitar la rigidez y sin opción de propuesta, ya que el cambio en educación supone un avance hacia algo que es parcialmente desconocido. Esto implica incertidumbre y necesidad de aprender mutuamente, máxime cuando el cambio que se exige hoy día a la Universidad implica la transición de un ámbito local centrado en la educación a un ámbito global con preponderancia en la investigación y gestión del conocimiento, tal como lo afirma Salmi (2009); lo que conlleva un doble reto, tanto a la organización como a las personas que la conforman y sus líderes:

Históricamente, las instituciones de la educación terciaria han sido siempre hitos culturales para las naciones. Educaban a sus propios estudiantes, capacitaban a su propio personal académico y mantenían las tradiciones culturales y locales de sus regiones. En su afán por conseguir una posición en las listas de las mejores universidades del mundo, los gobiernos y las universidades han ampliado sus propios conceptos de la finalidad y de la posición de la educación terciaria en el mundo. (p. 10)

Los problemas son inevitables en los procesos de cambio, y solo a través de ellos es posible encontrar nuevas soluciones. Establecer mecanismos de previsión detallada respecto a las implicaciones de un cambio es muy importante (Fullan y Hargreaves, 2000), aunque exista el riesgo de no acertar en la previsión.

Tanto la necesidad de la colegialidad como la aportación individual han de caminar de la mano con la consigna de que las organizaciones mantengan conexión con su comunidad educativa y su entorno para no crear organismos aislados de su realidad con visión individualista que entorpezca la óptima incidencia. En el cambio dentro de las organizaciones educativas, todos los que se encuentran implicados en su funcionamiento, en todos los niveles y áreas de desempeño, son responsables de las innovaciones y cada uno juega un rol fundamental.

La idea de mejora en la organización implica cuestionar lo existente, además de efectuar una transformación. Para lograrlo, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático dirigido a cambiar las condiciones del aprendizaje y las condiciones internas de las

universidades con el objetivo último de conseguir las metas establecidas de forma más eficiente y eficaz.

2.6 A manera de síntesis

La Universidad evoluciona al ritmo de los tiempos: requerimientos y exigencias sociales, políticas y económicas generan coyunturas y desencuentros que incitan a ampliar su misión y sus modos de hacer según cada época y contexto.

En este apartado se invita a volver a la esencia para configurar la Universidad contemporánea como un ejercicio obligado, entendida como comunidad de saberes (*universitas scientiarum*) y como comunidad de personas (*universitas magistrum et scholarum*) (García, 1996 p. 86). Se apela por evitar considerar a personas y saberes únicamente como elementos de engranaje entre el mercado y la política, de manera limitante y utilitarista; lo que se relaciona con las preguntas básicas propias de la identidad organizacional en Albert y Whetten (1985): *¿Quiénes somos y en qué tipo de organización estamos?* La misión de la Universidad centrada en *la cultura* apunta hacia una visión unitaria del hombre que evite su fragmentación (Llano, 2003).

Se identifican las funciones propias de la Universidad, como socializar la cultura, buscar la verdad, promover el bien, generar ciencia, investigación y desarrollo, impulsar un liderazgo social, educar personas a nivel superior, formar profesionistas, e incluso, a partir de lo anterior, generar proyectos de vida (*ver fig. 2*).

Lo anterior se complementa con la tercera misión de la Universidad con dos pilares principales: la responsabilidad social institucional de la Universidad y el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, científico y tecnológico (Vilalta, 2013).

Se apela a que la transición hacia la “tercera misión” sea sustentada en la tradición, en la función de emprendimiento, en la innovación, en el desarrollo y en la construcción social, a partir de la generación de una cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje hacia dentro de la institución desde cada miembro de la comunidad universitaria y hacia fuera con cada entidad a la que sirve, que implica romper con el individualismo.

Supone varios retos y su medio catalizador será la visión y estrategia, que ha de derivarse desde la misión universitaria como un puente que favorezca consolidar su identidad. La estrategia universitaria se vuelve un eje angular sobre el que se entretejerá el éxito hacia el futuro de la Universidad desde un trabajo arduo en el presente. Vale la pena, por ello, considerar los objetivos estratégicos que se mencionan en el *National Strategy for Higher Education to 2030* (2011) para los próximos años (*ver tabla 4*), alternado con la adaptación ágil y dinámica de las organizaciones de carácter formal y burocrático para

convertirse en aquellas que actúan como comunidades colaborativas. La tabla 6 presenta las características que debe tener cada una de estas organizaciones a partir de las aportaciones en Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), quienes citan a Bolívar (2004).

Las organizaciones que trabajan como comunidades colaborativas buscan una cultura que evite los individualismos, la división de tareas y funciones, así como la excesiva burocratización (Barrera-Corominas, 2015).

Las actitudes requeridas en el presente siglo XXI que favorecen el cambio en las organizaciones se enfocan en la responsabilidad compartida, el trabajo compartido y colaborativo, la responsabilidad y versatilidad en las acciones, una visión compartida, así como el desarrollo personal y profesional (Villa y Poblete, 2000).

Lo anterior implica una dinámica de cambio en la Universidad, que se inclina al sentido colaborativo y de aprendizaje, distinto al propio de la Revolución Industrial con estilos distintos que va exigiendo cada época.

Capítulo 3. Identidad organizacional en la Universidad

A lo largo de los siglos, el tema de identidad se aborda con diversos enfoques, como el filosófico, el cultural, el psicológico, el antropológico y el sociológico; pero recientemente, su sentido organizacional también se ha incorporado a los estudios.

Surgió con Albert y Whetten en 1985, quienes en conjunto con otros académicos, buscaron brindarle un sustento académico. Nació justo con un problema en la Universidad norteamericana y la reestructura presupuestal, lo que incidió en un revuelo interno desde sus actores; de ahí que la identidad organizacional busca dar respuesta a las preguntas ‘¿Quiénes somos como organización?’ y ‘¿Quiénes queremos llegar a ser?’.

Ante la tendencia del mercado que ha permeado a la Universidad, es una realidad que la identidad de las instituciones educativas no puede negar su condición de organización social y de servicio; pero para hablar de la identidad organizacional de las universidades conviene primero definir qué es identidad.

Este capítulo profundiza en los conceptos de identidad, los diferentes enfoques que ha tenido a lo largo de estos tiempos. Se dedica gran parte a distinguir el concepto de identidad organizacional, respecto al concepto de identidad corporativa; así como su relación con la identidad cultural y la identidad personal. Así mismo, se considera la identidad de grupo y la llamada identidad múltiple.

Al finalizar el capítulo, se aborda la identidad organizacional en la Universidad y cómo el resguardo de la identidad permitirá el equilibrio entre el *ethos* de la Universidad y las demandas sociales contemporáneas.

3.1 ¿Qué es identidad?

El sentido de identidad es característico del ser humano en su proceso de racionalizar, reflexionar e interiorizar. En los últimos tiempos, la identidad se entiende como un constructo (Albert y Adams, 2002) que puede estudiarse en diferentes ángulos. El tema que se desarrolla en este capítulo es cómo se forman las identidades y cómo las personas se identifican con la organización.

Por identidad —del latín *identitas e idem* (el mismo, lo mismo)— se entiende el “conjunto de rasgos propios de un individuo o una colectividad” (RAE, 2014) que caracterizan o distinguen a la persona, comunidad u organización frente a los demás y les da un carácter propio.

También se le reconoce como la conciencia que una persona tiene sobre sí misma y que la convierte en alguien distinto a los demás; de manera que la identidad se forma, se moldea, se enriquece y se adapta en el tiempo. La ‘identidad’ alude a las creencias,

costumbres, comportamientos, tradiciones y valores que posee una persona, que le permiten ser identificado del resto.

Gregorio Recondo (1997) retoma el postulado de Fichte que, en su aspecto filosófico, plantea que el $yo=yo$ —distinto al $yo=no\ yo$ — es el punto de partida del conocimiento para afirmarse. Es decir, la identidad se define como la capacidad del ser humano de afirmarse a partir de lo que es, tomando como referencia lo que no es. Es una relación entre la afirmación y la negación a partir de un proceso de relaciones sincrónicas y diacrónicas. Las relaciones sincrónicas, en una definición sencilla y quizás limitada, se entienden como aquellas que establece una persona con otras personas y hechos de forma simultánea; mientras que la relación diacrónica se lleva a cabo durante la historia en varios momentos distintos, a manera de sucesión. Desde el enfoque de *la lógica*, se habla del ‘principio de identidad’ en el que Zenón de Elea manifiesta “todo lo que es, es” y “todo lo que no es, no es”. En este sentido, la identidad es una ley del pensamiento, ya que este reclama buscar la identidad de las cosas (Di Castro, Valenzuela, de la Fuente, Reyes y Linares, 2006).

En el plano de la *antropología cultural*, se refiere a un “proceso que permite a un conglomerado de personas transformarse en una unidad que posee determinada coherencia interna” (Recondo, 1997, p. 102). Es decir, la *unidad de coherencia interna* se relaciona con la cultura internalizada por cada individuo mediante su proceso de socialización.

La identidad es única, irreplicable e intransferible por ser un rasgo propio del ser humano. Se relaciona fuertemente con la percepción que cada persona tiene de sí misma, se encarga de forjarle y dirigirle definiendo así sus necesidades, acciones, gustos, prioridades o rasgos que le identifican y distinguen. En este sentido, la ‘identidad’ alude a las creencias, costumbres, comportamientos, tradiciones y valores que posee una persona, que le permiten ser identificado del resto.

En el *aspecto psicológico*, la identidad es una necesidad del ser humano de definirse a partir de la pregunta ‘¿Quién soy?’, y surge de la interiorización e intimidad personal. La respuesta se va configurando en el tiempo y, por tanto, no es absoluta, refiere una construcción permanente y continua. Según Erich Fromm (1998), la identidad es una necesidad afectiva, cognitiva y activa, que implica el intelecto, el sentimiento y la actividad a partir de la libertad y la voluntad.

Para comprender mejor el término de identidad, Marín (2002) lo conceptualiza en una doble acepción. Por una parte, lo entiende como singularizar, distinguir algo de una unidad en el tiempo y en el espacio, discernible a las demás; y en un segundo sentido, como la ‘representación’ que tiene el sujeto, por ejemplo, en el plano individual, donde la

búsqueda de la identidad puede entenderse como la construcción de una representación coherente y armónica con las distintas imágenes que el individuo tiene de sí mismo.

3.2 Identidad organizacional

La identidad como constructo propio del ser humano permea los ámbitos que lo conforman (Albert y Adams, 2002). Existe una diversidad de ángulos para su estudio en diferentes niveles de análisis: individual, social, cultural, empresarial, organizacional, entre otros.

Según Ashforth y Mael (1996), hay pocos puentes conceptuales como la 'identidad' para vincular las estructuras y procesos macro y micro en torno a diversos niveles: *a nivel del individuo*, en los campos de la psicología del desarrollo, psicología social, la interacción simbólica y la psicodinámica; y *a nivel de grupo*, desde la teoría de la identidad social y las identidades nacionales, y más recientemente, desde la teoría de la organización, la teoría de identidad social y la teoría del *sensemaking* o teoría de construcción de sentido. El eje transversal de diálogo en la conceptualización de la dinámica de identidad se centra en *las creencias de las personas* (Albert, 1998; Campos-Winter, 2018).

El concepto de identidad organizacional se ha abordado científicamente durante las últimas décadas. Sus principales ponentes —Albert y Whetten (1985), Gioia (1998), Dutton (1994), Ashforth y Mael (1996), Hatch y Schultz (2002), Ravasi y Schultz (2006)— lo sustentan a partir de la psicología social y la ciencia de la organización. Se le caracteriza por mantener diversidad de enfoques e irregularidades tanto en su conceptualización como en la manera de abordarle, dado que parte de un aspecto subjetivo y un constructo (Dowling y Otubanjo, 2011).

De acuerdo con Gioia (1998), el concepto de identidad es parte de la esencia del ser humano, por lo que cuando las organizaciones se caracterizan por ser organismos tan complejos como las personas, también se vuelve fundamental para la conceptualización de la organización.

En realidad, aunque el término identidad organizacional se ha abordado desde 1960, fue hasta 1985 que se acuñó de manera formal por Albert y Whetten (Albert, 1998; Albert y Whetten, 1985; Campos-Winter, 2018). Sus ideas continúan presentándose como un punto de partida para una exploración más profunda respecto a concepciones alternativas de identidad *de* la organización a partir de las preguntas '¿Quiénes somos?' y '¿Quiénes queremos llegar a ser?'.

La identidad organizacional se enfoca en cómo las organizaciones definen los *aspectos centrales, perdurables y distintivos* que les caracterizan (Gonzales, 2012; Whetten, 2006) dentro del giro propio, o bien, dentro de un segmento de mercado. También se distingue por indagar respecto a la manera en que responden tanto actores internos como

clientes externos acerca de lo que creen respecto de una organización (Albert, 1998; Brown, Dacin, Pratt y Whetten, 2006; Campos-Winter, 2018; Hatch y Schultz, 2002).

Con el tiempo, la evolución de las organizaciones en tiempos de cambio ha favorecido el estudio de la identidad organizacional, y con ello, evolucionan los aspectos por indagar perfilados en tres líneas de estudio:

- Las que abarcan *aspectos estáticos*: quién es la organización;
- Las que abarcan *aspectos normativos*: qué debería ser la organización;
- Las que abarcan *aspectos del proceso de desarrollo*: cómo se forman las identidades y cómo las personas se identifican con la organización (Corley et al., 2006; Dowling y Otubanjo, 2011).

Este último aspecto que abarca lo propio del proceso de desarrollo en el sentido sobre ‘cómo se forman las identidades’ y ‘cómo las personas se identifican con la organización’ forma parte del objetivo general de la presente investigación.

Para Hatch y Schultz (1997), la identidad de la organización se refiere a lo que los miembros perciben, sienten y piensan sobre su organización, a partir de una comprensión colectiva y socialmente compartida respecto de aquello que es central, perdurable y distintivo del carácter de la organización.

Las organizaciones, al igual que los individuos, pueden ser vistas como una multiplicidad de identidades, donde cada una es apropiada para un contexto o público determinado; pero a diferencia de los seres humanos que exhiben su identidad mediante la raza, el sexo, su función, etc., las organizaciones desarrollan su lugar y se manifiestan principalmente de acuerdo con sus valores fundamentales, sus prácticas y sus productos y servicios (*ver tabla 7*).

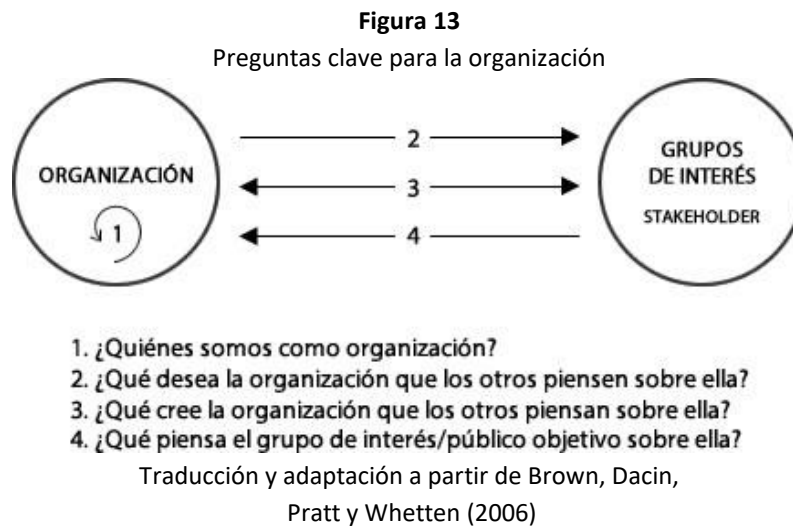
Los estudios en ciencias organizacionales han profundizado respecto a la manera en que las organizaciones crean sus identidades y la manera en que —como actores internos y clientes externos— responden a la creación de identidad. De forma especial, ha interesado lo que las personas creen acerca de una organización como eje estratégico para directivos y accionistas, así como la forma en que las organizaciones utilizan la información recibida y los individuos (internos y externos) pueden responder con relación a lo que creen respecto a una organización.

Tabla 7
 Perspectivas sobre la identidad

Características	Diseño gráfico y comunicación corporativa	Mercadotecnia	Administración
Fundamentos teóricos	Diseño gráfico, comunicación, políticas organizacionales	Relaciones de mercadotecnia, comportamiento del consumidor	Identificación institucional, construcción social
Construcción del nombre	Identidad corporativa	Identificación con la empresa	Identidad organizacional
Definición representativa	Expresión tangible de la personalidad corporativa (Olins, 1989)	Acción selectiva y volitiva donde la persona se identifica con las empresas que satisfacen sus necesidades de auto definición	Atributos centrales y perdurables de una organización que la distinguen de otras (Whetten, 2006)
Unidad de análisis	Empresa	Díada: empresa-cliente	Tríada: Empresa-colaborador-grupo de colaboradores
Funciones	Definición organizacional para impulsar el reconocimiento, memoria y aceptación	Auto definición del cliente a través de la identificación con la empresa	Auto definición organizacional. Construcción de sentido individual y de grupo
Cambio	Episódico	Actualización continua como cliente y en relación con el cambio en la organización	Reconstruido continuamente por los miembros de la organización

Nota: Traducción y adaptación de Dowling y Otubanjo (2011)

En la figura 13, las preguntas giran en torno a la definición de identidad de la organización de Albert y Whetten respecto a los aspectos centrales, perdurables y distintivos de la propia organización: su identidad y la imagen que desea como organización, la imagen organizacional que en realidad ha construido y el prestigio que ha ganado frente a sus grupos de interés o *stakeholder*.



La identidad organizacional se encuentra en constante auto definición y cambio, pero este proceso se realiza en dos dimensiones: la interna y la externa, por lo que conviene analizar sus particularidades en el siguiente tema.

3.3 Dimensiones y componentes de la identidad organizacional

La globalización y los avances en la tecnología han obligado un replanteamiento de tendencias en las organizaciones. Siguiendo la acuñada frase del escritor español Miguel de Unamuno (1864-1936): “El progreso consiste en renovarse”, o bien, “renovarse o morir”, el cambio es la única constante que mantiene vivas tanto a personas como a organizaciones.

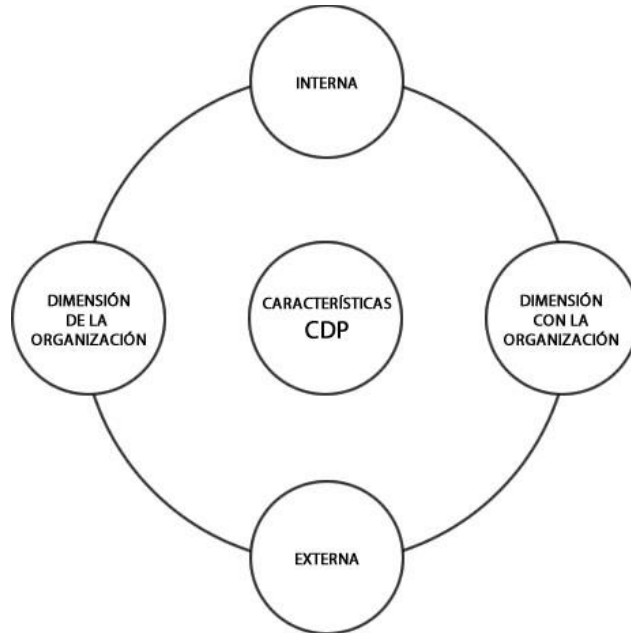
La esencia de la identidad organizacional y la continua reflexión entre sus miembros plantean la pregunta ‘¿Quién soy como organización?’, al captar lo esencial de la organización en un sentido fenomenológico (Albert y Whetten, 1985). Una de las razones para acudir a la reflexión continua respecto a la identidad en la organización, tan trillada como real, es el cambio vertiginoso que se vive (Whetten y Godfrey, 1998). Esto conlleva que las relaciones entre organizaciones y actores internos también se encuentren en cambio continuo, en búsqueda de adaptarse al entorno y, al mismo tiempo, de mantener lo perdurable.

Las dimensiones de la identidad organizacional se sustentan en los aportes de Albert y Whetten (1998), quienes, mediante intensos diálogos con académicos y científicos, respecto al tema llegaron a la conclusión de lo que es central para la organización: la identidad *de* la organización y la identidad *con* la organización.

La identidad de la organización es lo que la diferencia y distingue de otras organizaciones, por lo menos a los ojos de las personas que mantienen un vínculo con ella, ya sean internas o externas a ellas (*stakeholders*). La identidad con la organización es lo que se percibe por los miembros de la organización como continuo y permanente en el presente, pero también su relación con el pasado, y por supuesto, con su futuro, y que les invita a querer formar parte de la organización o mantener una identificación desde una relación de valor y de sentido.

Dada la complejidad y abstracción del término, Puusa (2006) y Steiner (2013) sugieren abordarlo desde dos niveles de análisis, tanto a nivel interno de la organización (actores internos), como a nivel externo (*stakeholders*), relacionado con identificar lo que las partes interesadas perciben de ella.

Figura 14
Dimensiones de la identidad organizacional

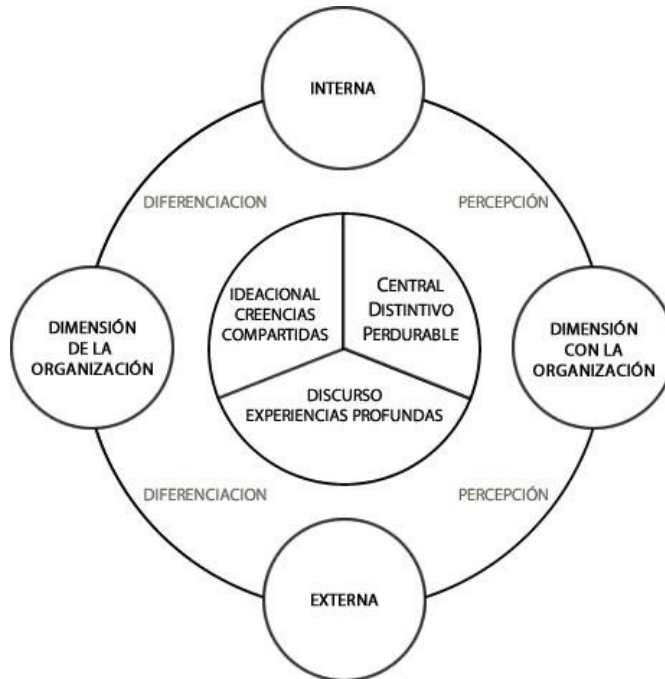


Fuente: Elaboración propia con información de Albert y Whetten (1985) y Whetten y Godfrey (1998)

La segunda dimensión, la identidad con la organización, se configura por tres componentes que para efectos de esta investigación vale la pena resaltar y mantener presentes (Whetten, 2006). Primero, el *componente ideacional*, relacionado con las creencias compartidas de los miembros con respecto a la pregunta ‘¿Quiénes somos como organización?’, lo que se equipara con la identidad de la organización. El segundo componente define las *características centrales, distintivas y perdurables* (CDP) de la organización. Y por último, el tercer componente en su aspecto *fenomenológico*, relacionado con las experiencias profundas organizativas en conjunto con el discurso

característico de la organización. Según Whetten (2006), el problema de la difuminación o falta de claridad del término y el enfoque brindado por otros estudiosos se debe a que se trata al componente ideacional como si fuera el todo.

Figura 15
Componentes centrales y dimensiones de la identidad organizacional



Fuente: Elaboración propia con información de Whetten (2006)

Los estudios sobre identidad organizacional manifiestan la concatenación de la identidad organizacional con base en las corrientes que han sido analizadas para desarrollar las bases de los estudios en identidad individual. En una primera aproximación, se trata de un vínculo directo en el nivel de análisis para su abordaje teórico y empírico. Para efectos de esta investigación, se adopta la *perspectiva interpretativa* —tal se muestra en la tabla 8— y se aborda la dimensión de la identidad con la organización desde sus actores internos —en este caso, el académico universitario, quien es el alma que da vida y sentido a la Universidad—, acorde con su misión desde la perspectiva interpretativa.

Tabla 8
 Perspectivas sobre la identidad organizacional

	Funcionalista	Interpretativa	Posmoderna
Problema central	Cómo influye la identidad organizacional en acciones y conocimientos.	Cómo construimos colectivamente quiénes somos.	Problematiza la identidad con miras hacia la divulgación y sacudir las relaciones de poder.
Definición	Creencias institucionalizadas sobre quiénes somos. Dimensiones objetivas (gente, principios operativos, propósitos de la organización).	Renegociación continua sobre el significado de quiénes somos.	Reflexiones momentáneas y fragmentadas sobre quiénes creemos que somos.
Asumidos clave	La identidad organizacional es un hecho social. La identidad organizacional es observable y manipulable.	Los seres humanos necesitan cierta estabilidad y propósito. La identidad es un fenómeno de construcción social. Los grupos sociales buscan cierto nivel de acuerdo con cerca del significado de la identidad.	La identidad es una colección accidental de formas que se agrupan en un periodo de tiempo. Su significado es indeterminado. La identidad adopta formas paradójicas. Pluralidad y multiplicidad.
Implicaciones	Central: Promociona valores y creencias. Distintiva: Es asumida y gestionada. Perdurable: Difícil de cambiar, pero no inmutable.	Central: Los miembros acuerdan cuáles son los significados centrales para su identidad. Distintiva: La identidad deriva de las diferencias y similitudes. Perdurable: El contexto social sustenta la identidad proyectada.	Central: La identidad cambia constantemente (el sujeto no es el centro). Distintiva: La identidad se define con respecto a tantos otros que la fragmentación es una condición. Perdurable: La identidad no es permanente. El sujeto se deconstruye y reconstruye.
Metáfora	Objeto. Valor.	Cerebro: Propiedad holográfica (distribución de la identidad) Improvisación teatral.	Colegio: Yuxtaposición de elementos inesperados.

Nota: Traducción y adaptación de Whetten y Godfrey (1998, pp. 42-43)

Según Dutton, Dukerich y Harquail (1994), Elsbach, Kramer (1996) y Diamond (2017), existe estrecha relación entre actores internos y la identidad de la organización. Sus argumentos mantienen fuerte sintonía con los objetivos de la presente investigación, ya que las personas tienden a identificarse con su organización o empresa si sus actitudes personales y sus valores están en conformidad con los valores, misión y estrategia de la empresa (Bloch, 2014). No obstante, también existe la posibilidad de que falte consistencia entre lo que la institución comunica y lo que los miembros creen que es central, verdadero y distintivo, hecho que ocasiona inconsistencia en los compromisos vinculantes con la organización.

Comprender cómo las personas responden a la identidad de la organización a la que pertenecen es vital, en este caso, para abordar el análisis de los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos para generar identidad organizacional en la Universidad hacia el sentido de pertenencia e identificación. Esto también dará mayor claridad en la relación entre la identidad de la organización y la identidad con la organización por parte de los miembros que la conforman.

Si bien la identidad organizacional mantiene una relación sinérgica con la cultura de las organizaciones, vale adentrarse también en los aspectos que las relacionan y les diferencian, tal como se muestra en el siguiente apartado.

3.4 Identidad organizacional y cultura organizacional: similitudes y diferencias

Las universidades son organizaciones tan complejas como los seres que la conforman y la sociedad a la que sirven. Si bien la identidad y la cultura en la organización ejercen mancuerna complementaria, ambas parten de conceptos ambiguos y complementarios; aunque mantienen una problemática común: no cuentan con versiones unánimes. Quizás por ello existe contraposición de posturas según el autor que se revise (Dowling y Otubanjo, 2011; Tomàs i Folch y Rodríguez, 2009).

Desde una perspectiva personal, la identidad sinergiza con la cultura, dado que define quién soy y qué quiero como organización, mientras que la cultura define el cómo vivo lo que quiero a partir de lo que creo que soy. El cómo vivo implica los valores, normas, los modos de hacer y el entorno que promuevo a mi alrededor (Vargas, 2007).

Si bien “el grado en que los miembros de la organización se identifican con ella es importante para que emerja una cultura organizacional más clara”, entonces “la identidad de una organización está estrechamente ligada a su cultura porque la identidad proporciona un conjunto de habilidades y una forma de usar y evaluar esas habilidades que producen formas características de hacer las cosas” (Hatch y Schultz, 2002; Bingöl, Sener y Cevik,

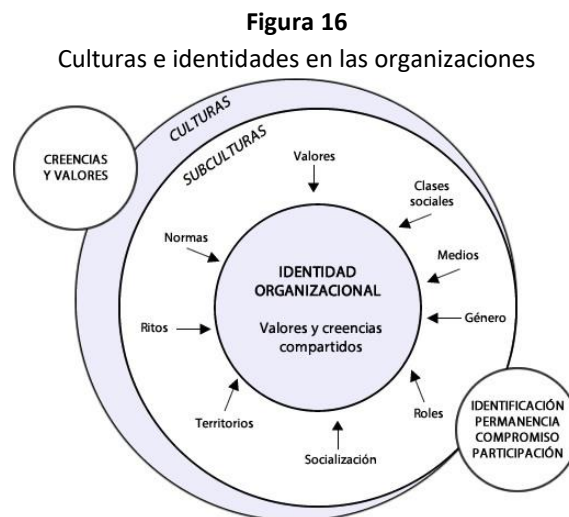
2013, p. 223). Por ello, la cultura organizacional puede ser una fuerte ventaja competitiva para las organizaciones a partir de la identidad distintiva que les caracterice (*ver fig. 13*).

Ouchi y Wilkins (1983) manifestaban que la cultura organizacional es un determinante clave para guiar el comportamiento de los empleados, ya que estos se ven afectados por la cultura en la que se encuentran. En consecuencia, la investigación sobre la cultura de la organización es un tema importante desde 1980, casi a la par que la formalización académica del término *identidad organizacional*.

Si bien la cultura se deriva del acto de cultivar, la identidad define lo que cultivo a partir de quién soy o lo que creo que soy. Conforme a lo expuesto por Weerts (2014) y Schultz (1995), se puede constatar cómo derivan del término metafórico de la idea de cultura, el proceso de labrar y desarrollar la tierra.

Ante la complejidad etérea para definir el término *identidad organizacional*, Whetten (2006) publicó un artículo donde se propone delimitar un constructo sólido y aclaratorio de dicho término, por lo que vale la pena retomar nuevamente los constructos que define para dicho concepto:

- **el componente de idea**, equiparando identidad *de* la organización con las creencias compartidas de los miembros con respecto a la pregunta ‘¿Quiénes somos como organización?’;
- **el componente de definición**, propuesto como un dominio conceptual específico para la identidad organizacional, como las características CPD (Central, Perdurable y Distintivo) de una organización; y, por último,
- **el componente fenomenológico**, que postuló que era más probable que se observe el discurso relacionado de la identidad en conjunto con profundas experiencias organizativas.



Adaptado de Morgan (2009, p. 30)

Para efectos de la presente investigación, será determinante acoger la postura que mantiene Whetten (2006) respecto al término identidad organizacional, dado que se apoya en dos aspectos para enmarcar la identidad de las organizaciones; en el caso del presente estudio serían las universidades, y dentro del mismo giro entre una organización y otra (por ejemplo, UB y UAB o Universidad de Navarra y Universidad de Deusto). Dichos aspectos se centrarán en:

- a) las funciones asignadas en el tiempo a la organización, así como aquellas que son a partir de las ideas fundacionales delimitadas por sus fundadores y
- b) las categorías de análisis que les acrediten como organización, tanto si son una corporación o una asociación, como por las categorías de análisis establecidas por organismos acreditadores de calidad. Por ello, en el capítulo 2 se habla de las funciones de la Universidad en la historia.

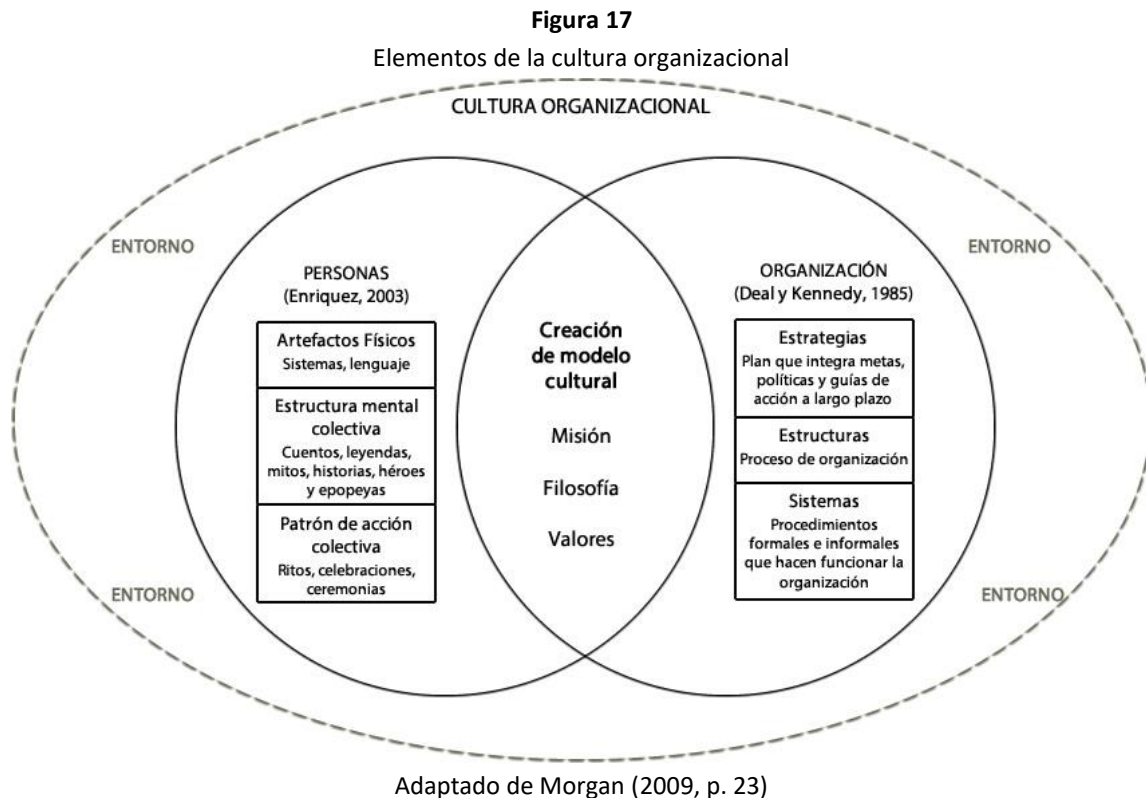
Aunque está claro que la cultura organizacional delimita cómo se viven dichas funciones, generando el efecto distintivo que enmarca la identidad organizacional, conviene acudir a los elementos que la determinan:

1. Identidad de los miembros, relacionada con la identificación de las personas que le conforman hacia su organización, su trabajo, su puesto o su disciplina.
2. Énfasis de grupo, si las actividades se organizan en grupo o de manera aislada.
3. Perfil de decisión, si la toma de decisiones prioriza las actividades o los recursos humanos.
4. Integración, si las unidades funcionan en forma coordinada o independiente.
5. Control, si existe una tendencia hacia una reglamentación excesiva o se orienta hacia el autocontrol.
6. Tolerancia al riesgo, si se fomenta o no la creatividad, la innovación, la iniciativa y el ímpetu para acometer la realización de las tareas.
7. Criterios de reconocimiento y recompensa, si se basan en el rendimiento o en el favoritismo, la antigüedad u otros factores.
8. Tolerancia al conflicto, si se fomenta o no el conflicto funcional como elemento del desarrollo organizacional.
9. Perfil de los fines o medios, si la gerencia prioriza los fines o los medios para llegar a ellos.
10. Enfoque de la organización, si la gerencia se orienta hacia el mundo exterior o hacia lo interno de la organización. (Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo, 2009, pp. 69-70)

Si bien es cierto que los elementos culturales desarrollados por las organizaciones deben tener coincidencia con los de los miembros de esta (Morgan, 2009), no siempre es

posible (MacDonald, 2013). Lo ideal es que los valores de las personas que conforman a las organizaciones, así como los valores de estas últimas se encuentren en sintonía, dado que ello enmarca el éxito de la efectividad institucional a partir de la cultura organizacional; de lo contrario, sería una cultura en continuo choque.

Morgan (2009) recupera *L'Organisation en analyse*, publicada por Enríquez en 2003, para hacer notar que la cultura organizacional juega una importante función en las personas, ya que transmite sentido de identidad a los miembros y facilita la generación de implicación y compromiso hacia la identificación. Esto promueve la participación y sentido de pertenencia, permite aumentar la estabilidad del sistema social, y proporciona sentido de acción y sentido de finalidad; es decir, incentiva las misiones compartidas desde la identificación (ver fig. 17).



La cultura determina, de esta manera, las acciones de las personas aunque no haya penetrado en sus pensamientos. La gente la asume porque le da seguridad y una posición en cualquier entorno y determina el funcionamiento empresarial a partir de estrategias, estructuras y procesos como guía de acción; pero ¿qué es cultura organizacional? Schein (1984) la define de la siguiente manera:

El patrón de supuestos básicos que un grupo dado ha inventado o ha aprendido a desarrollar para sobrellevar los problemas de adaptación externa e integración

interna, y que han funcionado lo suficientemente bien para ser considerados válidos y de esta manera ser enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con estos problemas. (p. 3)

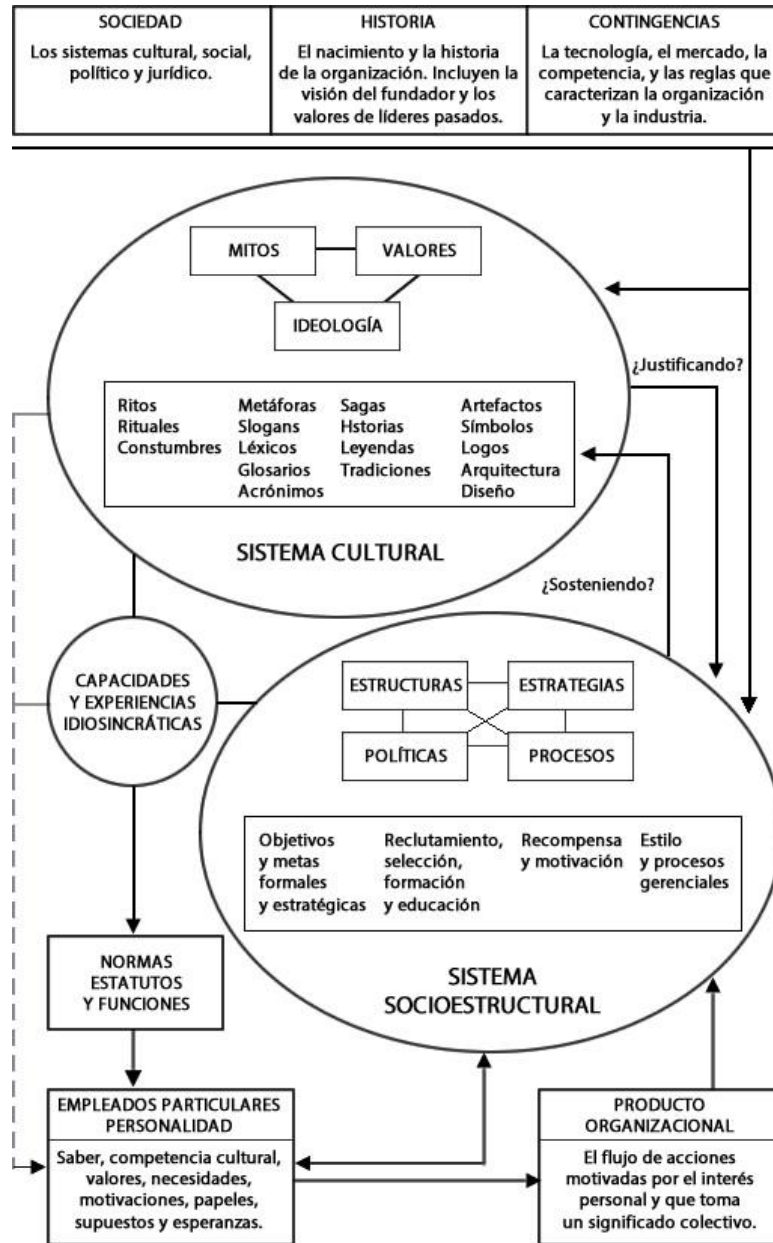
Varela (2009) retoma las ideas de Firestone y Wilson (1985) para definirla como “un sistema de significados compartidos públicamente para las actividades de un grupo de personas” (p. 5); mientras que para Ouchi (1981) son los “símbolos, ceremonias y mitos que comunican los valores y creencias de la organización a sus empleados” (p. 41).

Como se puede apreciar en la figura 18, el esquema conceptual de la cultura organizacional parte de los sistemas culturales, sociales, políticos y normativos de la sociedad, considerando la historia de las organizaciones desde su nacimiento, que incluye la visión del fundador y los valores de los líderes pasados. Este punto mantiene coincidencia con el enfoque de identidad organizacional establecido por Whetten, una de las sincronías que se establecen entre un concepto y otro.

Las contingencias como la tecnología, el mercado, la competencia y las reglas que caracterizan la organización y la industria forman parte de la cultura organizacional a partir de un enfoque social. De la historia y las contingencias se derivan los valores, la ideología y los mitos que dan vida propia a la cultura de las organizaciones, lo que enmarca, a su vez, el sistema cultural y la idiosincrasia que sostienen o justifican al sistema socioestructural, como las estructuras, las estrategias, las políticas y procesos (Abravanel et al., 1992; Reyes y Moros, 2019).

Figura 18

Esquema conceptual de cultura organizacional



Adaptado de Morgan (2009, p. 25)

3.5 Evolución de la identidad organizacional de la Universidad y su carácter distintivo como fuente de identificación.

Son varias las posturas respecto a la identidad organizacional en la Universidad. En ocasiones, se confunde la identidad organizacional con la corporativa, y ambas con la cultura organizacional.

En los escritos de Weerts et al. (2014) se demuestra que el estudio de la identidad organizacional de la Universidad surge con la Universidad estadounidense, donde se inicia la elaboración de literatura formal.

La literatura académica de la identidad organizacional en la Universidad se desarrolla a partir de 1960 y desde entonces, se ha reforzado el análisis formal y conceptual acerca de los atributos o elementos 'distintivos' de las universidades (Peterson, 1998).

Se habla del inicio de la gestión de la identidad universitaria a partir de la narración de relatos populares de la vida universitaria, mientras que los componentes internos giran alrededor de la lealtad y un sentido de propósito que surge de la narración de las historias institucionales; de manera que los académicos, estudiantes y administrativos comprendan y generen identidad con su institución y enmarquen su actuar (Weerts, Freed y Morphew, 2014). Sin embargo, se busca, especialmente, aumentar el orgullo y la lealtad a la institución con sentido de propósito y legado para las futuras generaciones.

Las historias institucionales son muy importantes para la construcción de sentido en la Universidad y el fortalecimiento de la cultura a partir de la misión (Weerts, 2014). Lo que inició en 1960 sigue vigente hoy día y lo refuerzan las acreditaciones de calidad universitaria en sus estándares, los cuales inician con la delimitación de la misión y filosofía institucional como los diferenciadores y como marco para las prácticas institucionales.

En 1970, Burton Clark (1998) realizó una exploración etnográfica de lo histórico y contemporáneo de la esencia de la Universidad como organización a partir de tres universidades de las que surgen varias dimensiones de vida de la organización universitaria distintiva y exitosa.

Clark dice que el 'carácter distintivo' se deriva de la pasión, de la personalidad de una Universidad y del compromiso con las ideas y principios por parte de sus miembros. Propone una narrativa convincente o 'saga', un liderazgo innovador y carismático, la inspiración de su personal, programas académicos originales alineados a los valores organizacionales, una fuerte red de apoyo social y sólidas subculturas estudiantiles; elementos que no se contaron a Clark, sino que fueron descubiertos a partir de su exploración. En ello radica la riqueza de su estudio (*ver fig. 19*).

Figura 19
Dimensiones de vida de la organización universitaria distintiva y exitosa



Fuente: Burton Clark (1998)

Conforme se avanza en la historia, la Universidad y su prestigio fue entrando en crisis. Se observa en Weerts (2014) que la enseñanza se estaba descuidando, al tiempo que se criticaba su enfoque elitista por ser inaccesible para un importante número de estudiantes minoritarios (Lazerson, 1997), así como por su fragmentación y enfoque burocrático e impersonal (Simpson, 1979; Thelin, 2004). Ante este panorama, la Universidad entró en alerta (Astin y Lee, 1972) por predicciones de baja de matrícula y una perspectiva débil del empleo de los graduados, por lo que generaron estudios respecto al sentido de pertenencia de sus miembros.

Varias investigaciones coinciden en que el sentido de pertenencia consiste en un sentimiento de arraigo e identificación y vinculación de la persona con el grupo y con el lugar donde interactúa en un ambiente determinado, en donde los puntos de unión son “los lazos afectivos, las emociones, la memoria y la identificación de las personas con el grupo y con el ambiente donde se desenvuelven, y por consiguiente, con la construcción de la propia identidad, ya que implica pertenecer a un grupo social y a un territorio específico” (Brea, 2014, p. 118).

Lo anterior se complementa con los elementos esenciales para desarrollar un sentido de pertenencia propuestos por Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema y Collier (1992), los cuales radican en:

- a) La experiencia de sentirse valorado, necesitado y aceptado por otras personas, grupos o ambientes; y
- b) La percepción por parte de la persona de que sus características son similares o complementarias a las de las personas que pertenecen al sistema.

Para Dávila de León y Jimenez (2014), las personas en las organizaciones necesitan vivir la experiencia de ser congruentes con otras personas, grupos o ambientes a través de características compartidas o complementarias, por lo que consideran el sentido de pertenencia como una manera de establecer vínculos interpersonales, como una faceta de identidad social y de identificación organizacional.

Los estudios de Moriano et al. (2009) revelan que a mayor identificación organizacional, mayor conducta intraemprendedora en sus miembros, es decir, propositiva, de emprendurismo hacia la mejora de sus organizaciones, lo cual es detonado por 4 factores organizacionales: el apoyo de la dirección, la libertad en el trabajo, las recompensas y el tiempo disponible para crear nuevas ideas y/o productos. Por ello, la identificación organizacional promueve conductas más centradas en objetivos grupales que en los individuales.

El énfasis de estas implicaciones en la construcción de sentido de pertenencia varía en función de los enfoques teóricos sobre identidad individual, identidad social e identidad de lugar e inclusive identidad organizacional, tal como se plantea en el siguiente apartado.

3.6 Identidad organizacional en la Universidad: teorías base

Las teorías sobre las que se sustentan los estudios de identidad organizacional en un plano científico tienden a ser la teoría de identidad social, la teoría de la organización y en ella, las bases teóricas de creación de sentido o *sensemaking* de Weick. Los investigadores suelen acudir a ellas según el enfoque de su investigación, por lo que para efectos del presente estudio se adoptarán la teoría de identidad social propuesta por Tajfel y las bases teóricas del *Sensemaking* (o construcción de sentido) de Weick.

La *teoría de identidad social* de Tajfel (1982) se considera uno de los marcos teóricos más influyentes dentro de la psicología social, específicamente, de la psicología de los grupos (Canto y Moral, 2005). Su principal postulado se centra en la identidad de los grupos, que se genera a partir de las comparaciones intergrupales, dado que los grupos buscan diferencias positivas entre ellos y otros grupos de referencia, como una forma de mejora en su propia autoestima, y con ello, la conformación del autoconcepto de las personas.

Insiste en que, tanto la identidad personal como el comportamiento —individual y grupal—, son influidos por el sentido de pertenencia al grupo. Define la identidad social como “esa parte del autoconcepto del individuo que se deriva del conocimiento de pertenencia a grupos sociales, junto con el valor significativo otorgado a esa pertenencia” (p. 68). La identidad social se constituye por los aspectos de la autoimagen de un individuo que proceden de las categorías sociales a las que pertenece (Canto y Moral, 2005).

Para Tajfel (1978), el sentido de pertenencia de las personas a ciertos grupos también mantiene fuerte relación con el poder y el estatus, ya que tienden por naturaleza a una autoestima positiva en ellas; es decir, si el grupo basa sus comparaciones con grupos externos en aspectos que son valorados por ellos positivamente, se generará una percepción de superioridad en dicha comparación. De esta forma, la persona adquiere un aspecto distintivo positivo y, en consecuencia, se genera en ella y en su grupo una identidad social positiva respecto al grupo con el que se compare.

Esta teoría afirma que el autoconcepto de una persona está formado en gran parte por su identidad social, ya que existe una tendencia individual a la consecución de la autoestima positiva, que se satisface en el contexto intergrupar a través de la maximización de las diferencias entre el propio grupo y el grupo externo de comparación, en aquellas facetas que reflejan positivamente al grupo propio (Tajfel, 1984).

Para Whetten (2006), el trabajo de Tajfel proporciona bases sólidas para la formación de identidad de los individuos y sustenta la construcción de puentes del individuo a las concepciones de la identidad organizacional. Inclusive, lo considera como medio de elección de pertenencia de los individuos a ciertas organizaciones, según el sentido de valor, de estatus y poder que les abone a su autoconcepto y autoestima.

Whetten y Godfrey (1998) mencionan que la base de esta teoría se centra en afirmar que la persona se construye a sí misma a través de un conjunto de características que definen su autoconcepto, de manera que se involucra en las interpretaciones y prácticas destinadas a afirmar la continuidad de dichos autoconceptos a través del tiempo y el lugar (Steele, 1988). También habla del carácter distintivo de las personas, de modo que en la medida en que se van relacionando, se enfatiza su ser distinto uno a uno (Tajfel y Turner, 1985). Las personas, desde esta teoría, no solo se ven distintas, sino que también actúan de manera distinta (Whetten y Godfrey, 1998).

En la *teoría de la organización*, los estudios organizativos mantienen fuerte relación con los aspectos internos de la identidad (Dutton et al., 1994; Elsbach y Kramer, 1996; Gioia y Thomas, 1996) centrada en la identificación de los actores internos con la organización como una forma de identificación social. Este aspecto es importante dado que las características principales de la identidad individual son un marco para la comprensión de

uno mismo a través de la interacción social que, en general, se aplica como base para la definición de la identidad de la organización.

Dentro de la teoría de la organización, se habla del comportamiento organizacional que trata la relación entre personas y organizaciones. Por ejemplo, Elton Mayo realizó extensos estudios sobre el impacto que causan las organizaciones en la persona.

Chiavenato (2002) manifiesta que los individuos no siempre comparten los mismos objetivos de las organizaciones, pero para que estas puedan funcionar adecuadamente, se requiere un equilibrio en la relación de ambas partes; y acude a Kast y Rosenzweig para describir los siguientes aspectos en las organizaciones y el comportamiento de las personas que las integran:

- a. El comportamiento de las organizaciones debe ser orientado hacia objetivos más o menos comprendidos por sus miembros.
- b. La organización está formada por sistemas psicosociales: personas que trabajan en grupo.
- c. La organización está integrada por sistemas tecnológicos: personas que usan conocimientos y técnicas para cumplir sus tareas.
- d. Una organización es una integración de actividades estructuradas: personas que trabajan juntas; e implica estructuración e integración de actividades: personas que trabajan juntas con relaciones interdependientes.
- e. Como una organización implica integración y coordinación de actividades individuales o grupales, es inevitable el surgimiento de algún conflicto. (p. 94)

La *teoría de construcción de sentido* o *sensemaking theory* de Weick (1976), quien acuña el término como teoría en 1995 en el documento *Sensemaking in Organizations*, define el *sensemaking* como un proceso social a través del cual los directivos comprenden, interpretan y crean sentido para ellos mismos y para los demás en relación con su contexto de cambio organizativo. Inicia su planteamiento a partir del análisis de la interacción entre las acciones y la creación de significado o *sensemaking*, “de manera que se alinea con la idea de un sistema que puede responder de forma continua y adaptativa a su entorno, imitando dentro de este las dinámicas básicas de los procesos evolutivos” (Torres, 2013, p. 50).

Según Weick, la teoría del *sensemaking* se enmarca en el constructivismo social. Desde esta teoría, las organizaciones son vistas como realidades intersubjetivas que, a través de la comunicación y la interacción entre los miembros de la organización, continuamente se construyen y se recrean (como se citó en Toro, 2015). La idea básica del *sensemaking* es que la realidad es un logro continuo que surge de esfuerzos para crear orden y dar sentido retrospectivo de lo que ocurre. Por lo tanto, la construcción de sentido

es un proceso de construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1967) en el que los individuos tratan de interpretar y explicar conjuntos de claves de sus entornos y en el que el mundo humano es producido socialmente, cambiado y modificado.

Nijhofand y Jeurissenn (2001) resumen la teoría del *sensemaking* en siete propiedades que destacan su naturaleza dinámica, social y retrospectiva:

1. Se basa en la construcción de la identidad individual y organizacional. El sentido está en el ojo del espectador, lo que significa que cuando las personas dan sentido a aquello que pasa a su alrededor, esto tendrá implicaciones en la manera en que las personas (idealmente) se ven a sí mismas. En palabras de Weick, el *sensemaking* comienza con un sujeto que busca sentido (1995).
2. Es retrospectivo por naturaleza; es decir, la mirada retrospectiva hacia un proceso dependerá del éxito del proceso en cuestión.
3. Promulga entornos sensibles. La acción es clave para la construcción de sentido. No es posible ordenar al entorno y esperar que este responda como se desea, así como tampoco es posible predecir aquello que sucederá porque todo es parte de una verdad más grande de la que formamos parte.
4. Es fundamentalmente social y no un proceso individual. Damos sentido a las cosas dentro de las organizaciones a través de conversaciones con otros, mientras leemos comunicados de otros, mientras intercambiamos ideas con otros.
5. Es un proceso en curso. La gente está constantemente tratando de dar sentido a sus actividades diarias; el *sensemaking* nunca se detiene, se trata de un proceso continuo. Se produce especialmente cuando ha habido una interrupción en el flujo conocido de las cosas, la cual es seguida por una emoción.
6. Se centra en determinadas pistas. En la vida, las personas se enfrentan a diversas pistas, demasiadas para ser notadas. Una persona se dará cuenta de solo unas pocas a causa de su propio filtro, su inconsciencia y las coincidencias, lo que determina las claves que selecciona y las que no.
7. Es impulsado por la plausibilidad de posibles interpretaciones en lugar de la precisión. La toma de decisiones en la organización a menudo se basa más en la intuición que en un análisis cuidadoso y eliminación sistemática de opciones subóptimas. Más allá de la toma de decisiones, las personas construyen el significado de las cosas basado en explicaciones razonables de lo que podría estar ocurriendo en lugar de a través del descubrimiento científico de “la verdadera historia”. (Como se citó en Toro, 2015, p. 23-26)

Para Weick, Sutcliffe, y Obstfeld (2005), la creación de sentido implica convertir las circunstancias en una situación que se comprende en palabras, que ayuda a generar conciencia y que sirve como un medio para tomar impulso a la acción (a manera de trampolín). Según ellos, la creación de sentido es fundamental porque, a partir de ello, las personas materializan significados que informan y delimitan tanto la identidad como las acciones. Buscan reformular la orientación de la creación de sentido hacia la acción y hacia el futuro con estrecho vínculo hacia la organización y la identidad de manera dinámica y no pasiva, definido por el comportamiento, con la percepción y la persuasión.

3.7 Tipos de identidad

Así como existe una diversidad de autores y enfoques que estudian y definen la identidad, al ir a detalle se ha encontrado una tipología que crece y varía de acuerdo con la disciplina que la aborda.

A partir de los descubrimientos de Clark (1998) y las posturas de las teorías seleccionadas como base de la presente investigación alineadas con los objetivos, conviene adentrarse en la concepción de los siguientes tipos: la identidad individual en vinculación con la organizacional, la identidad corporativa y su diferencia con la identidad organizacional —que por su enfoque se ha visto conveniente desvincularla de este estudio—, y la identidad cultural, que aporta elementos de continuidad derivados en el campo de la identidad organizacional desde las personas y los grupos o conglomerados de personas con rasgos y criterios comunes más allá del estudio en las organizaciones.

3.7.1 Identidad individual

Hablar de identidad organizacional implica comprender la identidad individual, dado que la identidad es el aspecto más elemental para la concepción de la humanidad y sus organizaciones. La identidad individual sustenta su reflexión en las corrientes filosóficas, psicológicas y sociológicas.

En el campo filosófico se inició con el planteamiento desde la antigua Grecia por Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes buscaron responder a las preguntas: ‘¿Quién es el hombre?’ y ‘¿Qué lugar tiene en el mundo?’ La República de Platón articula en forma metafórica la primera declaración de la creencia de que cada humano posee un verdadero ser, una identidad, y la cuestión de cómo se puede conocer uno mismo: *Conócete a ti mismo*.

Para Platón, la identidad es una forma que existe metafísicamente y crea una instancia de manera diferente en cada persona; mientras que Aristóteles planteaba que no puede haber varias identidades diferentes alojadas dentro de un individuo (Gioia, 1998).

El estudio de la identidad ha sido centro de atención de diversos investigadores a lo largo de la historia. A principios del siglo XX se intentó encontrar los enlaces lógicos para describir el mundo 'exterior'; mientras que Ludwig Wittgenstein en el siglo XIX llegó a la conclusión de que no existe un mundo objetivo que pueda ser perfectamente descrito, dado que el mundo social es contextualmente delimitado y socialmente reinventado. Por ello, reconoce que el estudio de la identidad no puede abordarse desde un enfoque positivista, es decir, la fenomenología social no puede comprenderse con un enfoque inadecuado (Gioia, 1998).

En este sentido, Husserl y Schutz (Gioia, 1998) —con un enfoque eminentemente fenomenológico desde el mundo de la vida— retratan la identidad como un fenómeno construido, aspecto que a la fecha mantienen Albert (1985) y Whetten (1998), quienes perciben a la identidad organizacional como un constructo de diversos elementos.

El estudio de la identidad individual ha sido una preocupación histórica y permanente para varios pensadores. En el campo de las ciencias sociales, sociólogos como James (1918), Cooley (1902) y Mead (1934) elaboraron el trabajo preliminar para la consideración de identidad. Con sus reflexiones del *verdadero yo* y su idea de la existencia de múltiples identidades, James preparó el escenario para los estudios psicológicos de identidad.

En el campo psicológico son representativos Goffman (1959), Erickson (1964) y Gergen (1985), entre otros —como lo menciona Gioia (1998)—, quienes buscan articular una definición práctica de identidad en el ámbito social como marco para la comprensión de uno mismo, conformado a través de la interacción social. Ellos argumentaron que los individuos aprenden a definirse a sí mismos a través de las etiquetas socialmente construidas mediante las interacciones personales y simbólicas con otros. Por tanto, la identidad es fundamentalmente un concepto relacional y comparativo (Tajfel y Turner, 1985).

Erickson (1964) sostiene que la identidad no solo constituye una forma de verse o clasificarse a sí mismo como distinto a los demás, sino que también permite que la persona se vea como similar a una clase de individuos con los que se asocia más o con los que le gustaría ser asociado. Afirma que hay un ejercicio fino de equilibrio en los deseos de los individuos de tener las dos cosas: distinguirse o ser distinto, y la similitud y unidad para ser miembro de una clase de personas. Conservar el equilibrio entre similitud y diferencia es uno de los problemas más desafiantes e interesantes para la comprensión de la identidad individual, tal como lo es para la comprensión de la identidad *de* la organización.

Independientemente de posturas y enfoques, los grandes pensadores de la historia defienden la importancia de la identidad para la persona, identificándole como aquello que la hace ser persona (Gioia, 1998). La identidad comprende lo que uno es consistentemente

a través del tiempo, lo que a uno lo distingue idiosincrásicamente a través de la mirada de otras personas. Idiosincrasia (RAE, 2014), del griego *idiosynkrasía* (temperamento particular), es definida como el conjunto de rasgos, temperamento, carácter, distintivos y propios de un individuo o de una colectividad.

Tajfel (1985), quien desarrolló la teoría de identidad social, asevera que la adscripción de la identidad individual en un entorno social se encuentra en un proceso ambiguo. Considera esto como favorable, ya que el mantener cierta ambigüedad en la definición de sí mismo, le concederá libertad a través del tiempo y del contexto para albergar una amplia gama de opiniones, creencias y valores necesarios al participar en acciones variadas, así como para ver a la persona como un individuo adaptable y en adaptación.

Mantener ambigüedad en la autodefinición también da la libertad al ser humano de cambiar la imagen de sí mismo. Ello aplica definitivamente en el entorno organizacional y corporativo, ya que también da libertad de adaptar al contexto su presentación pública de manera evolutiva. En el siguiente apartado se trata la diferencia que existe entre la identidad corporativa y la organizacional, de manera que se pueda comprender mejor este sentido de adaptación de identidad en el tiempo en el entorno organizacional y corporativo.

3.7.2 Diferencia entre identidad organizacional e identidad corporativa

El entorno empresarial cambia con rapidez, por lo que el contexto económico, político y de mercado ha llevado a las empresas a prestar mayor atención a su identidad y a la forma en que la comunican a sus empleados, accionistas, y al público en general. Es por ello que se ha acentuado el fortalecimiento de su identidad corporativa como elemento estratégico en las organizaciones empresariales.

Al igual que las personas y las culturas, las empresas requieren conformar su identidad para autodefinirse al establecer sus similitudes y diferencias sobre las que buscan conformar su personalidad, de manera que permita identificarles y diferenciarles del resto. Dicha personalidad conforma su identidad específica, o bien, su propio ser en el mercado.

Sergio Boisner (2006), Kristjanpoller y Contreras (2017) se refieren a la necesidad de fortalecer la identidad, diferenciarse del resto en un entorno global y, de esta manera, ser atractivos; dado que todas las empresas buscan atraer capital y colocar sus productos en mercados internacionales: “atraer y vender, ¿cómo sobresalir en la multitud?” (Boisner, 2006, p. 75). Esto cobra sentido en la Universidad, donde con su homologación en enfoques de calidad y la tendencia a formar parte del selecto grupo de universidades globales,

predomina la lucha por ser atractiva a los *stakeholders*, distinguirse de las demás y sobresalir en competitividad.

En el marco de la identidad empresarial, se ha escrito sobre la identidad corporativa que mantiene elementos complementarios a la identidad organizacional. No cabe duda de que suelen ser conceptos complejos, ambiguos y difusos que se nombran por costumbre como sinónimos. Sin embargo, vale subrayar la diferencia entre una y otra debido a que el complejo mundo de la Universidad y su gran trascendencia social no puede limitarse al mundo empresarial, ya que, de hacerlo, se cae en el riesgo de truncar su esencia, y por ende, modificar su sentido en la sociedad.

A partir de diversas revisiones de autores como Albert y Adams (2002), Whetten y Mackey (2002), Weerts (2014), Dowling, Otubanjo (2011) y Bloch (2014), se puede constatar la complejidad y ambigüedad del término, así como la confusión existente al respecto.

Es común encontrar estudios de identidad corporativa desde diversas disciplinas como estudios de organización, marketing y diseño visual. De hecho, algunos autores centran el estudio de la gestión de la identidad corporativa en la difusión de la misión y de valores corporativos, en la identidad visual y en el desarrollo de una imagen consistente (Arendt y Brettel, 2010; Simões, Dibb y Fisk, 2005) a través de elementos propios de la identidad visual, el diseño gráfico, las comunicaciones y publicidad, así como la cultura corporativa.

Para Sanz de la Tejada (1994), la identidad de cualquier empresa se plasma en un proyecto organizativo empresarial que ha de fundamentarse en su propia filosofía con varios ejes de análisis; dos representativos para efectos de la presente investigación son el *plano ético* y el *plano cultural*.

En el *plano ético* se integran los *valores* propios de la organización y la concepción de su responsabilidad social con el entorno humano al que afecta su actividad. Sanz de la Tejada (1994) identifica al *plano ético* como parte del *plano cultural*, pero con particularidades muy profundas, relacionadas con la calidad ética de la empresa que dependerá, a su vez, de su actitud de facilitar o dificultar el desarrollo de las virtudes morales de los miembros de la organización. La responsabilidad social de la empresa implica “llevar a cabo los deberes profundos (...) en relación con los diferentes entornos formados por colectivos de individuos con los que se relaciona” (p. 42), conocidos como *stakeholders*: propietarios, empleados, proveedores, clientes directos, compradores, consumidores finales de sus productos.

En el *plano cultural*, que forma parte del mismo *plano ético*, se hace referencia al conjunto de creencias y valores que rigen la conducta de la empresa. Este plano está más alineado con la cultura organizacional —las normas de comportamiento de la empresa— que, en cierto sentido, viene condicionada por los valores dominantes de la empresa desde

su concepción filosófica, y que permiten generar modos de actuar y un ambiente en el entorno institucional; de manera que la identidad de la empresa tiene que ver con lo que la empresa es, lo que ella dice de sí misma que es y lo que los públicos que se relacionan con ella creen que es.

Tabla 9
Dimensiones de la identidad organizacional y corporativa

Dimensión	Identidad organizacional (identificación)	Identidad corporativa (diferenciación)
Identidad (cultura y misión)	Lo que la empresa es	Lo que la empresa desea ser
Comunicación (proyección)	Lo que la empresa gestiona e informa para ser	Lo que la empresa transmite que es
Imagen (percepción)	Búsqueda de coherencia entre la imagen interna y la externa	Lo que los públicos creen que la empresa es: Imagen espontánea Imagen controlada

Nota: Adaptación de Sanz de la Tejada (1994)

Por su parte, el término *identidad corporativa* ha sido desarrollado desde un enfoque parcial de la propia identidad de la empresa. Para Lance Leuthesser y Chiranjeev Kohli (2015), quienes analizan la forma en que permea la misión corporativa en sus clientes, accionistas, proveedores y empleados, la identidad corporativa es el camino por el que la organización revela su filosofía y estrategia corporativa hacia el público interno y externo mediante la comunicación corporativa, su comportamiento y el simbolismo.

Para Nicholas (1992), la identidad corporativa es el término más empleado para definir el programa de comunicaciones y cambios que emprende una empresa en colaboración con consultores externos. Las *ideas* de sus personas, así como las transmitidas a su público interno y externo, reflejan el principal valor agregado en torno a la identidad. No cabe duda de que las empresas exitosas mantienen sus identidades bien delimitadas, de manera que permiten permearlas como resultado de ideas y valores que han mantenido por décadas a través de su personal.

Se puede decir que la identidad corporativa es el medio por el que las empresas y sus corporativos permean su misión y filosofía institucional a diversas entidades, tanto internas como externas, a través de varios elementos como su comunicación visual, su comportamiento y símbolos en los que resulta relevante su memoria histórica, la conformación de su estructura organizativa, sus reglas —escritas y no escritas— y sus tradiciones, valores y creencias.

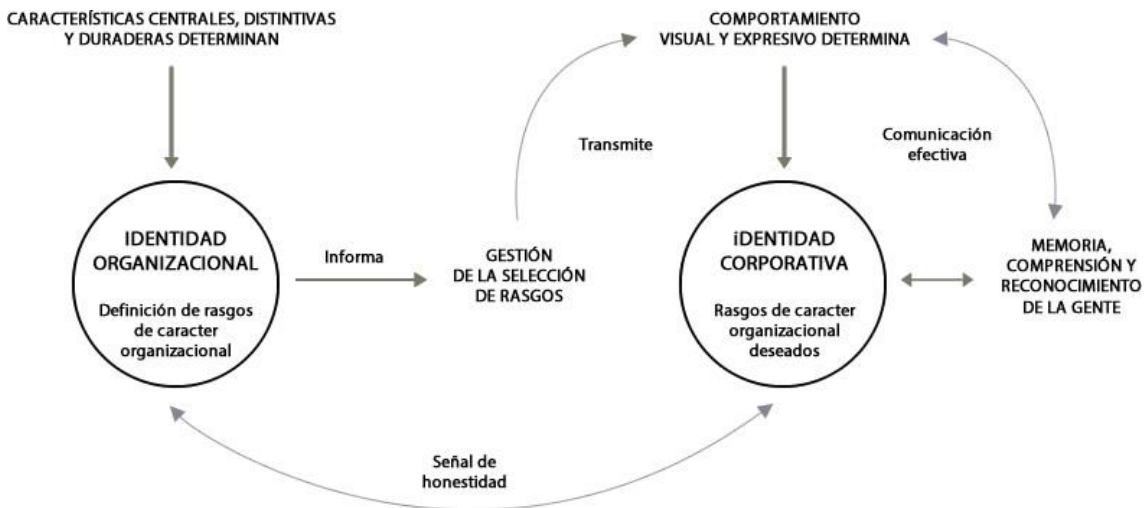
Un aspecto que es de gran utilidad para determinar la identidad corporativa son los rasgos físicos y culturales específicos de la identidad de la empresa, que en su conjunto establecen su personalidad empresarial (Sanz de la Tejada, 1994).

Los *rasgos físicos* incluyen elementos icónico-visuales como signo de identidad para la identificación de la empresa desde su entorno. Desde esta perspectiva, los elementos básicos de la identidad física de la empresa incluyen una forma simbólica, como la marca y el logotipo. Este rasgo es mayormente encontrado en los estudios de identidad corporativa que da fuerte impulso a la comunicación visual, a diferencia de los estudios de identidad organizacional.

El aspecto más relacionado con el presente objeto de estudio son los rasgos culturales, que incorporan los elementos profundos de la propia esencia de creencias y valores de la empresa, como son los rasgos de tipo conceptual y comportamental de la organización. Así, la personalidad y la identidad cultural empresarial son concebidas como la manifestación de la cultura de la organización codificada a través de atributos propios (Dowling y Otubanjo, 2011; Tejada, Sanz de la Tejada y Echeverría, 1991). Sus atributos giran en torno a la articulación de conductas, ideas, sistemas normativos y filosofías de referencia, desde las cuales la empresa elabora, piensa, siente y actúa.

Figura 20

Relación entre el modelo de identidad organizacional e identidad corporativa.



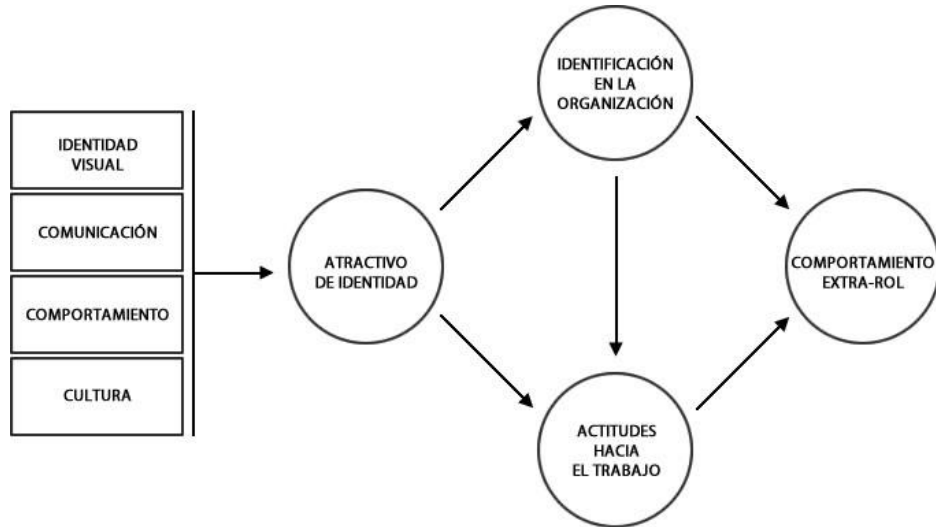
Traducción de Dowling y Otubanjo (2011, p. 177)

Takaki, Bravo y Martínez (2015) proponen un modelo donde las cuatro dimensiones: visual, comunicación, comportamiento y cultura; determinan qué tan atractiva es la identidad de la Universidad a los ojos de los profesores; y este atractivo, a su vez, explica el grado de identificación entre el profesor y la Universidad donde colabora, así como sus

actitudes hacia el trabajo. Este grado de identificación y sus actitudes son los que definen que el profesor decida ir más allá de sus obligaciones laborales; aunque también este atractivo de identidad influye en todos los grupos vinculados con la Universidad: estudiantes, profesores y sociedad en general.

Figura 21

Modelo propuesto por Takaki, Bravo y Martínez



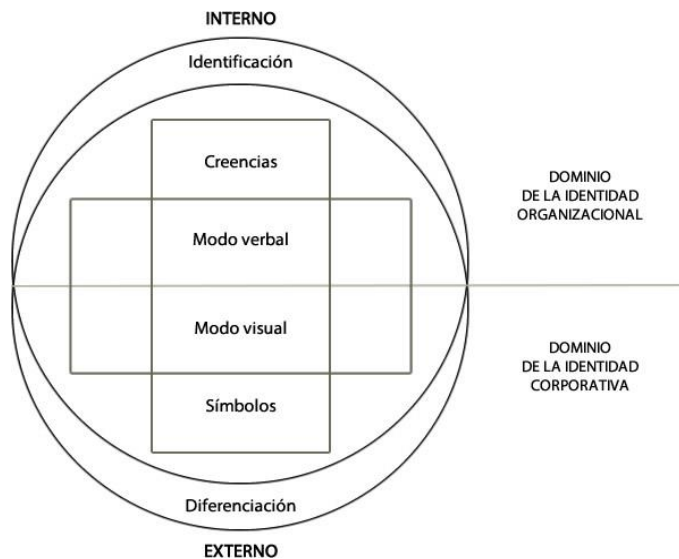
Tomada de Takaki, Bravo y Martínez (2015, p. 27)

Para finalizar este apartado, resulta de interés establecer la diferencia entre identidad corporativa e identidad organizacional, de manera que se justifique el objeto de investigación hacia el aspecto organizacional y no hacia el corporativo.

Como se muestra en la tabla 9, los aspectos que abarca la identidad organizacional se perfilan al ámbito interno, como son las creencias, los valores y la identificación de sus miembros. La identidad corporativa se perfila más al aspecto externo propio de la comunicación visual, diseño gráfico y la publicidad, aunque también abarca percepciones y creencias muy relacionadas con la visión corporativa y la estrategia, elementos que están inmersos dentro de un contexto cultural.

Figura 22

Niveles de identidad



Traducción de Whetten y Godfrey (1998, p. 48)

El sentido de la Universidad no puede limitarse, por supuesto, al campo de las organizaciones empresariales como tales. Ya que en la Universidad se trabaja con y para las personas, es importante comprender el enfoque de identidad cultural como una manera de presentar pautas que dan sentido a la identidad organizacional.

3.7.3 Identidad cultural

La definición de cultura surge de la necesidad de comprender la diversidad de seres humanos agrupados en entidades sociales, quienes en el tiempo comparten características que las diferencian de otras. En el siglo XIX, Edward B. Tylor (1975) la definió como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (p. 29).

Para Tylor (1975), la cultura es todo lo creado por el ser humano, su forma de comportarse, de vivir en comunidad, sus creencias y sus ideas. Un enfoque que en la actualidad prevalece y tomó fuerza en el siglo XX es considerar que “la cultura se aprende”, se hereda socialmente y progresa con el conocimiento.

El término *cultura* ha variado en el tiempo con un sinnúmero de vertientes para abordarlo, como puede ser el *ángulo económico* en términos de la relación entre la cultura, el mercado y el consumo; el *ángulo humano* donde la cultura manifiesta un rol de cohesión social, de autoconcepto, o bien, de memoria histórica; así como el *ángulo patrimonial*, en el cual

prevalecen las políticas públicas orientadas a la conservación, restauración, puesta en valor y uso social de los bienes patrimoniales (Tylor, 1975).

Para Franz Boas (1964), Perines y Murillo (2017), las relaciones de los individuos —o grupos entre sí— con su entorno natural y con su propia historia, mantienen un fuerte significado alrededor de la cultura, ya que reconoce la diversidad y los aspectos psicológicos de los individuos, así como su capacidad de crear cosas distintas con los mismos elementos en ambientes similares. De este modo, define la cultura como:

La totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes en un grupo social, colectiva o individualmente en relación con su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de esas actividades y su función en la vida de los grupos. (p. 166)

Sobre esta línea, en el marco de la *Conferencia mundial sobre las políticas culturales* de la UNESCO (1982), la declaración de México va más a detalle y establece la cultura como:

El conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias (...). La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden. (p. 1)

En los últimos años, investigadores como Lev Vygotsky, Robin Collingwood, Norbert Elías, Anthony Giddens, Peter Berger, Thomas Luckman, por mencionar algunos (Giménez, 1997), abordan la cultura desde el constructivismo social, ya que proponen una serie de problemas donde concentran una diversidad de tradiciones intelectuales que buscan superar las explicaciones que sobrevaloran lo colectivo sobre lo individual, así como las posturas individualistas que sobrevaloran al individuo a expensas de lo colectivo y estructural. Por tanto, comprenden las realidades sociales como construcciones históricas tanto individuales como colectivas, que en varias ocasiones llegan a escapar del control de sus mismos actores.

La identidad cultural se refiere al *sentido de pertenencia a un grupo social* con el cual se comparten costumbres, valores y creencias. No es un concepto fijo, ya que evoluciona y se recrea individual y colectivamente, alimentándose continuamente de la influencia del exterior.

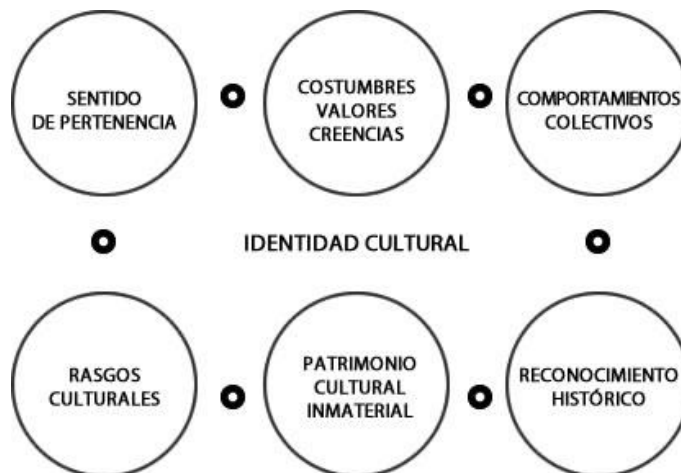
Según Pinto (2003), los especialistas en ciencias sociales definen la identidad en los actores colectivos mediante su experiencia, intereses o representaciones compartidas, constituyendo sistemas de referencia y de sentido que los hacen reconocerse como integrantes de una comunidad diferente a otras comunidades próximas o distantes.

Si se aplica a un grupo u organismo como la etnia, se le identifica al “señalar ciertas notas duraderas que permitan reconocerlo frente a los demás, tales como territorio ocupado, composición demográfica, lengua, instituciones sociales, rasgos culturales” (Villoro, 1998, p. 63). Un rasgo propio de los elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, ya que son producto de la colectividad en el que se involucran los comportamientos colectivos, los valores y creencias sobre los que se establecen las relaciones sociales, los ritos y ceremonias propias que son fruto de las tradiciones como manifestaciones de valor social.

La UNESCO ha registrado estas representaciones culturales bajo el concepto de “patrimonio cultural inmaterial” (p. 1). En este sentido, la colectividad puede estar por lo general localizada geográficamente, pero no de manera necesaria.

En sentido complementario, analizar el tema de identidad cultural significa analizar el rompecabezas de las identidades. La identidad cultural solo es posible si se manifiesta mediante un patrimonio cultural que existe en la historia y es independiente de su valoración o reconocimiento por sí mismo.

Figura 23
Elementos que forman la identidad cultural



Adaptado con información de Pinto (2003), Villoro (1998) y (UNESCO, s.f.)

La sociedad como entidad y agente activo es quien configura su patrimonio cultural al establecer e identificar los elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural, se van convirtiendo en el referente de identidad. Esto implica que las personas o grupos que le pertenecen se reconozcan históricamente en su propio entorno físico y social, siendo el constante reconocimiento el que le brinda un carácter activo a esta tipología de identidad.

La identidad ligada a la historia y al patrimonio cultural está fuertemente vinculada con la capacidad de las personas para reconocer su pasado a manera de memoria, ya que con base en ello, permite construir su futuro. Hoy día se vive el efecto de la globalización, con las redes sociales y la tecnología como los principales medios de comunicación. Ello ha favorecido la tendencia a la uniformidad de costumbres, maneras de vivir y a valores compartidos entre personas de diversas culturas, que da pie a hablar de una identidad transcultural —también conocida como identidad nodal por las relaciones que se establecen desde la red—, un concepto que trabajó Luke (1998) y que retomó Marín (2002).

Es interesante —para efectos de la presente investigación— analizar la manera en que trasmuta el sentido de identidad como respuesta a las tendencias de homogeneización de costumbres, en un entorno global aplicado al ámbito organizacional de la Universidad desde su enfoque hacia la calidad institucional y educativa. Ello provoca “la necesidad de hacer valer lo propio, y por tanto, la acentuación de la propia identidad cultural o nacional como un medio de destacar las particularidades propias” (Marín, 2002, p. 29), ya que dentro de la corriente posmoderna de homogeneización de tradiciones y culturas prevalece la necesidad de trabajar y fortalecer las diferencias.

Se aborda este enfoque respecto a la identidad organizacional de la Universidad en el académico, así como los elementos que favorecen y limitan la identificación con su universidad. Conviene considerar los diversos enfoques de análisis para el estudio de la identidad organizacional, los cuales se incluyen en el siguiente apartado.

3.8 Enfoques para analizar la identidad organizacional en la Universidad

La identidad organizacional cobra fuerza y manifiesta su razón de ser para la actual investigación, ya que favorece el vínculo del pasado con el futuro, desde lo central y lo perdurable en el tiempo, al beneficiar un equilibrio entre la tradición y la modernidad.

Para Bjørn Stensaker (2015), la identidad es un concepto que se puede utilizar para analizar a las universidades como instituciones en un momento en que factores externos las transforman como organizaciones. En la medida en que las universidades cambian, un

número significativo de investigadores estudian cómo las universidades están perdiendo algunas de sus características propias como institución.

El ajeteo entre las organizaciones universitarias y sus miembros es tal, que podría llegar un punto en que los fines transformen su sentido último más noble. Aunque hablar de la Universidad y sus fines —o bien, de la misión a la que responde en el tiempo y en la sociedad— supera el diálogo desde un enfoque organizacional, contemplarla como una organización conformada por personas y saberes (Llano, 2003), con filosofía y fines propios, estructuras, roles y políticas que le configuren, recupera sentido en un mundo en el que la política internacional de Educación Superior incide en la reestructura de su misión (Salmi, 2009), y con ella, sus modos de unir a los enfoques de acción en y desde sus académicos.

La identidad organizacional es un concepto que puede resaltar valores importantes y normas de la Universidad en una era en la que sus rasgos característicos se van transformando con el tiempo. Así, siguiendo a Stensaker (2015) a partir de Locke, Cummings y Fisher (2011), en la presente investigación se pretende continuar con el estudio respecto a cómo los académicos están experimentando el cambio en la gestión y en el funcionamiento de las universidades.

Con base en el análisis de textos, se identificó una variedad de enfoques respecto a la identidad organizacional. En concreto, esta investigación se centra en la identidad organizacional según Albert y Whetten (1985), pioneros en el tema, así como en el concepto que presentan Hatch y Schultz (1997), quienes además de subrayar la necesidad de identificar lo central, distintivo y perdurable de la organización desde sus miembros e incentivar la respuesta a las preguntas: ¿Quiénes somos como organización?, ¿quiénes queremos llegar a ser como organización?, y ¿en qué tipo de organización estamos?, invitan especialmente a contemplar aquello que los miembros de la organización perciben, sienten y piensan respecto a ella, hacia la consolidación de una comprensión colectiva.

Tabla 10

Identidad organizacional, semejanzas y diferencias entre autores

Autor	Identidad organizacional
Albert y Whetten (1985), Whetten (2006)	De acuerdo con Albert y Whetten (1985), estudio pionero, identidad de la organización se relaciona con las preguntas: ¿Quiénes somos?, ¿quiénes queremos ser? y ¿en qué tipo de negocio estamos?
Hatch and Schultz, (1997, 2002)	La identidad de la organización se ha convertido en un término bien establecido dentro de los estudios de gestión y organización; que se define comúnmente como "lo que los miembros perciben, sienten y piensan acerca de su organización " (Hatch y Schultz, 1997, p. 357).
Elsbach y Kramer (1996) Dutton, Dukerich, y Harquail (1994);	La identidad de una organización refleja sus atributos centrales y distintivos, incluyendo sus valores básicos, cultura organizacional, modos de desempeño, y productos (Albert y Whetten, 1985; Dutton and Duckerich, 1991; Whetten, Lewis y Mischel, 1992).

Autor	Identidad organizacional
Dutton y Penner, 1993; Kramer, 1993; Dutton, Dukerich, y Harquail, 1994; Breit, 2014; Hatch y Schultz, 2000; Pratt y Foreman, 2000; Pratt, 2003.	Para los miembros, la identidad organizacional puede estar conceptualizada como esquema cognitivo o percepción de los atributos centrales y distintivos de su organización, incluyendo su estatus posicional y grupos de comparación relevantes. El concepto de trabajo 'Identidad de recuperación intensiva' es también útil para la comprensión y la exploración de las construcciones de identidad de la organización.

Nota: Elaboración propia

Lo anterior pone en punto de enfoque las *creencias compartidas y experiencias en profundidad* (Hatch y Schultz, 1997), respecto a lo que es central, distintivo y perdurable en la organización universitaria en voz de los académicos.

Existe una disyuntiva al momento de adentrarse en lo que diversos autores entienden por identidad organizacional, lo cual se refleja en la tabla 10, que muestra un resumen sobre las semejanzas y diferencias sobre la identidad organizacional para algunos de los autores más relevantes. Conviene acotar el enfoque de investigación hacia el aspecto cultural y dejar de lado la cuestión corporativa más relacionada con temas de imagen, publicidad y estrategia (Weerts, 2013).

3.8.1 Identidad organizacional desde la identidad personal

A partir de los estudios de Dutton (1994), Breit, (2014), Gioia, Schultz y Corley (2000) y Ravasi y Schultz (2006), se observa que los miembros de la organización incorporan características de la organización a sus propios conceptos (Arditi, Nayak y Damci, 2017; Bingöl, Sener y Cevik, 2013; Dutton et al., 1994). Coinciden en la necesidad de una definición personal por parte de los miembros de la organización, misma que antecede a la identidad organizacional, por lo que primero han de definirse los miembros como personas desde su individualidad, para que, posteriormente, en conjunto con otros miembros, se establezca la identidad con la organización a partir de *creencias compartidas y experiencias en profundidad*, tanto de sí mismos como respecto a su organización.

Cano Pino y Bauza (2010) observan que la identidad organizacional es la formación de un *compromiso* al considerar los objetivos contradictorios de los miembros de la organización; mientras que para Breit (2014), la identidad organizacional es distinta de la identidad personal, respecto a cómo los miembros se perciben y se articulan.

Es de interés comprender, desde la visión del académico —por ser la entidad en quien recaen las exigencias del entorno dentro del mundo universitario—, los factores que le impulsan a generar identidad con la organización, o bien, aquellos que detienen o repelen

la identidad *con* la organización a partir del cambio en la Universidad, y con ello, la transformación de la profesión del académico universitario.

La identidad organizacional (IO) favorece en las personas el sentido de pertenencia, la motivación, el rendimiento y el compromiso, dado que crea sentido de acción y de finalidad, tanto personal como colectivo; es decir, en la medida que existe identidad *con* la organización, las personas son consistentes con la misma.

Hablar de IO es identificar la manera en que los miembros de la organización tratan de dar sentido a sí mismos y a su organización. En conformidad con Alvesson y Empson (2008), la “identidad de la organización es (...) más que simplemente una respuesta a la pregunta: *¿Quiénes somos como una organización?*” (p. 1). De acuerdo con Gioia y Thomas (1996), es una respuesta parcial a la pregunta ‘¿Quién soy yo como individuo?’. Por lo tanto, desde un punto de vista social, la identidad de la organización reside en los procesos por los cuales sus miembros negocian y proporcionan significados por sus experiencias a la organización (Breit, 2014; Gioia, Schultz y Corley, 2000; Ravasi y Schultz, 2006; Ybema et al., 2009).

Si bien la IO se encuentra estrechamente vinculada por las personas que le conforman, existen diferencias en la manera de concebirla. Por un lado, hay quien afirma que los miembros que conforman las organizaciones se apropian, o bien, incorporan características de la organización a sus propios conceptos individuales, como Dutton (1994), Bingöl, Sener, Cevik (2013), Arditi, Nayak y Damci (2017). Otros dicen que la identidad organizacional es distinta de la identidad personal, pero ambas con una estrecha relación siempre compleja entre sí (Breit, 2014); de manera que para entender la identidad organizacional de cualquier organización, han de considerarse desde una perspectiva integral las percepciones y actitudes de sus miembros (empleados, estudiantes y académicos) hacia sí mismos y hacia la organización en la que trabajan y donde se desempeñan, lo que se constata en los resultados del estudio de campo presentados en el capítulo 8.

Se podría decir que la identidad organizacional es el carácter propio de la organización, la personalidad que se marca desde sus miembros respecto a lo que se encuentra definido como lo central, distintivo y perdurable, establecido previamente por los fundadores y sus líderes. Analógicamente, es la estrella que guía la identidad de la misma, de sus miembros como personas y de los grupos o colectivos que la integran a partir de los roles que ejercen.

Tabla 11
 Identidad personal, semejanzas y diferencias entre autores

Autor	Identidad personal
Dutton et al (1994); Dursun Bingöl, Irge Sener, Emin Cevik (2013); y Arditi, Nayak y Damci (2017)	Los miembros de la organización incorporan características de la organización a sus propios conceptos.
Cano y Bauza (2010)	Identidad organizacional es la formación de un compromiso teniendo en cuenta los objetivos contradictorios de los miembros de la organización.
Breit (2014)	Identidad organizacional es distinta de la identidad personal. Cómo los miembros perciben y se articulan, aunque los dos están a menudo relacionadas de manera compleja.
Alvesson y Empson (2008)	Identidad de la organización es más que simplemente una respuesta a la pregunta: ‘¿Quién somos como una organización?’ Gioia y Thomas (1996) presentan, potencialmente, una respuesta parcial a la pregunta ‘¿Quién soy yo como individuo?’. Por lo tanto, desde un punto de vista social, la identidad de la organización reside en los procesos por los cuales sus miembros negocian y proporcionan significados por sus experiencias a la organización (Gioia, Schultz, y Corley, 2000; Ravasi y Schultz, 2006; Ybema et al., 2009).

Nota: Elaboración propia

La IO nace de la fusión con el factor cultural —desde su filosofía y la cultura organizacional centrada en las creencias compartidas, valores compartidos y experiencias en profundidad de sus miembros— respecto a lo que se promueve en los principios preestablecidos. La tabla 11 resume las semejanzas y diferencias sobre la identidad personal de acuerdo con algunos de los autores más relevantes.

3.8.2 Identidad de grupo y de roles

Con base en Elsbach (1999), Ashford (2008), Cole y Bruch (2006), Keiner y Ashford (2004), considerados los autores base de este enfoque de análisis, el presente trabajo se centra en el estudio desde el académico en sus distintos perfiles (docente, investigador, gestor y directivo) —pertenecientes a diversos grupos desde su perfil—, así como desde su campo de conocimiento, escuela o facultad.

Un aspecto de vital interés para la ejecución de la presente investigación son los estudios que plantean la fuerza de la identidad con el grupo antes que la identidad con la organización dentro del mundo académico (Degn, 2014). En 2016, Degn afirmó que en el mundo académico se genera la identidad con la organización a través de la identificación con el grupo al que se pertenece, al que se complementa, al que se aporta, donde se es valorado y con el que se identifica, es decir, a la comunidad que le define. En otro sentido,

toma fuerza la definición de identidad de las personas a partir de su rol, ya que ello invita a la persona a afirmar su identidad. Es por ello por lo que en el estudio de campo se consideran su percepción y creencias compartidas desde su visión como académico.

Desde una perspectiva personal, la identidad organizacional enmarca a la cultura, encontrándose ambas fuertemente vinculadas, dado que la identidad define quién es el individuo y qué quiere como organización, mientras que la cultura define cómo vive a partir de lo que cree que es. Cómo vive implica los valores, normas, los modos de hacer y el entorno que promueve a su alrededor (Vargas, 2007).

Si bien la cultura se deriva del acto de cultivar, la identidad define lo que la persona cultiva a partir de quién es o lo que cree que es dentro de su grupo y rol. Weerts (2014) y Schultz (1995) constatan cómo derivan del término metafórico de la idea de cultura, el proceso de labrar y desarrollar la tierra desde lo central, distintivo y perdurable a la organización, respondiendo con actos a las preguntas ‘¿Quién soy?’ y ‘¿Quién quiero ser?’ dentro del colectivo por estudiar.

3.8.3 Identidad compartida

Hatch y Schultz (1997), Postmes y Jetten (2006), Albert (1985), Whetten (2006) y Gioia et al. (1994) conciben la identidad organizacional como una comprensión común, trasladando la atención de lo que explícitamente se afirma al conjunto de estructuras cognitivas compartidas de los miembros de la organización como respuesta colectiva a la pregunta ‘¿Quiénes somos como organización?’.

La tabla 12 resume las semejanzas y diferencias sobre la identidad grupal y la identidad compartida de acuerdo con algunos de los autores más relevantes:

Tabla 12
 Identidad compartida/grupal, semejanzas y diferencias entre autores

Autor	Identidad compartida/grupal
Albert y Whetten (1985), Whetten (2006)	Identidad de la organización como la característica central, duradera y distintiva de una organización. Es la respuesta colectiva a la pregunta ‘¿Quiénes somos como organización?’.
Hatch y Schultz (1997, 2002)	Se refiere a lo que los miembros perciben, sienten y piensan acerca de su organización. Se supone que es una comprensión colectiva, comúnmente compartida de los valores y las características distintivas de la organización.
Varela (2009)	Es el entendimiento colectivo, común y distintivo de los valores y características de la organización.
Corley, Gioia, y Fabbri (2000), Gioia (1998), Pratt (2003)	Conciben la identidad organizacional como una comprensión común, trasladando la atención de lo explícitamente afirmado al conjunto de estructuras cognitivas compartidas de los miembros de la organización.

Autor	Identidad compartida/grupal
Elsbach (1999), Ashford et al (2008), Cole y Bruch (2006), Kreiner y Ashforth (2004)	Las identidades de los individuos dentro de una organización consideran el surgimiento de los aspectos centrales, distintivos, y más o menos perdurables, las esencias de los colectivos y los roles en los que él o ella es un miembro. Sin embargo, las personas a menudo varían en lo que ellos perciben como aquellas esencias. Cuantas más percepciones de identidad son ampliamente compartidas y densamente articuladas por los miembros del colectivo, más fuerte es la identidad (cf. Cole y Bruch, 2006; Kreiner y Ashforth, 2004) y, por lo tanto, más fuerte es el potencial para la identificación y des-identificación, es decir, 'este no soy yo' (Elsbach, 1999).

Nota: Elaboración propia

Un factor común entre los estudiosos de la identidad organizacional radica en concebirle como una comprensión común colectiva y compartida de las creencias, valores y rasgos distintivos de la organización. Es decir, la identidad de la organización radica en lo que soporta y distingue el carácter de la organización (Hatch y Schultz, 1997), mientras que la identidad organizacional es la comprensión común compartida de los rasgos distintivos, creencias y valores compartidos de los miembros que la integran (Gioa, 1994). Esta corresponde a las identidades sociales compartidas por los miembros de la organización y que los distinguen de otros grupos.

3.8.4 Identidades múltiples

En la actualidad y ante las presiones del contexto globalizante que se mantiene en cambio constante, se tiende a diluir los rasgos distintivos de las organizaciones (Ashford, 2008; Breit, 2014; Cole y Brusck, 2006; Corley, Gioa y Fabbri, 2000; Elsbach, 1999; Keiner y Ashford, 2004). Por ello se busca contar con la comprensión común compartida de los rasgos distintivos, creencias y valores compartidos de los miembros que la integran (Gioa, 1994), lo que permitirá comprender los factores que impulsan o repelen la identidad *con* la organización desde su identidad personal y los aspectos comunes distintivos y más o menos perdurables desde diversas versiones.

La presencia de múltiples identidades crea desacuerdos acerca de lo que es central en una organización (Pratt y Foreman 2000) y crea conflictos cuando la identidad es vista como holística por los administradores (Humphreys y Brown, como se citó en Weerts, 2013). La identidad de una organización universitaria es multidimensional, cambiante y multifacética (Balmer y Wilson, 1998), lo cual contrasta con el concepto tradicional de la identidad que tiene características centrales, distintivas y perdurables (Abratt, 1989; Dowling, 1994; Downey, 1986; Whetten y Godfrey, 1998). Pratt y Rafaeli (1997) discutieron cómo los diferentes actores pueden tener opiniones diversas sobre la identidad. Se precisa

la necesidad de investigar la identidad múltiple, según Lars Steiner, Agneta, Sundstrom y Kaisu Sammalisto (2013).

La tabla 13 resumen las semejanzas y diferencias sobre las identidades múltiples de acuerdo con algunos de los autores más relevantes:

Tabla 13
 Identidades múltiples, semejanzas y diferencias entre autores

Autor	Identidades múltiples
Pratt and Foreman (2000), Humphreys y Brown (2002), Weerts (2013)	La presencia de múltiples identidades crea desacuerdos acerca de lo que es central en una organización (Pratt y Foreman 2000), crea conflictos cuando la identidad es vista como holística por los administradores (Humphreys y Brown, 2002).
Dutton y Dukerich (1991), Gioia, Schultz y Corley (2000), Ravasi y Schultz (2006), Gioia, Schultz y Corley (2000), Lise Degn (2016)	En la perspectiva de la construcción de sentido, la identidad de una organización es definida como aquella que es central, duradera y distintiva sobre el carácter de una organización (Albert y Whetten, 1985). Se ve que es un constructo dinámico, que se negocia y reforma en los procesos de construcción de sentido en el interior de la organización (Dutton y Dukerich, 1991; Gioia, Schultz y Corley, 2000; Ravasi y Schultz, 2006). Las etiquetas que se usan para describir los elementos de una identidad podrían dar la impresión de una entidad duradera estable, pero en realidad estos elementos son "sujetos a múltiples interpretaciones variables" (Gioia, Schultz y Corley, 2000, p. 75), como organización los miembros se enfrentan a entornos cambiantes.
Corley, Gioia, y Fabbri (2000), Gioia (1998), Pratt (2003)	Aunque hay similitudes obvias entre identidad en los niveles individuales y colectivos, también hay algunas diferencias clave en términos de procesos de desarrollo y mantenimiento de identidad y cómo las identidades múltiples se pueden expresar de forma simultánea en un proceso de cambio en la organización.

La identidad de la organización es maleable y se refuerza mutuamente con las universidades y los agentes externos que juegan un papel importante en la formación y remodelación de la identidad para que coincida con los contextos contemporáneos. David J. Weerts, Christopher C. Morpew (2014) y Gioia et al. (2000) afirmaron que la identidad puede cambiar. La investigación tiene ahora un interés en la identidad, la cual es dependiente del contexto y de cada sociedad (Heding et al., 2009). Las etiquetas que se emplean para describir los elementos de una identidad podrían dar la impresión de una entidad duradera y estable, pero en realidad estos elementos son "sujetos a múltiples interpretaciones variables" (Gioia, Schultz y Corley, 2000, p. 75); los miembros se enfrentan como organización a entornos cambiantes.

Corley, Gioia, Fabbri (2000) y Pratt (2003) manifiestan las similitudes entre la identidad individual y colectiva, así como las diferencias clave en términos de procesos de

desarrollo y mantenimiento de la identidad y la manera como las identidades múltiples se pueden expresar de forma simultánea en un proceso de cambio en la organización.

3.8.5 Identidad desde el ámbito interno y externo de la organización

Otro punto de unión recae en abordar la identidad organizacional desde los ámbitos interno (como la cultura) y externo (como la imagen o la identidad corporativa); ya que no se puede ignorar su relación con el medio ambiente, ni el concepto de imagen, que así como el de identidad, se puede apreciar desde las mismas perspectivas externas. Ello quiere decir que explora cómo las partes interesadas externas perciben y tienen sentido de una organización, así como lo que los miembros creen que las personas externas piensan que son los atributos centrales, distintivos y duraderos de la organización (Hatch y Schultz, 1997; Puusa, 2006; Weerts, 2013).

Según Puusa (2006), Whetten (2006), Hatch y Schultz (1997, 2002), Albert (1998), Weerts, Freed, Morpew (2013), Steiner, Sundstrom, Sammalisto (2013), O'Meara (2007), Dutton, Duckerich, Harquail (1994), Elsbach y Kramer (1996), en el *ámbito interno* recae la identidad organizacional percibida por los miembros, como por ejemplo, lo que los miembros piensan que son los atributos centrales, distintivos y duraderos de la organización.

Con base en Elsbach y Kramer (1996), la identidad organizacional y la identidad externa percibidas son representaciones cognitivas sostenidas por miembros individuales, y ambas pueden ser afectadas por factores externos. En este caso, la política internacional de calidad se reconoce como un factor externo que ha incidido en el cambio de misión en la Universidad, en sus políticas internas y enfoques prioritarios, y con ello, en la transformación del perfil del académico universitario. Esto se refuerza con la postura de O'Meara (2007) y Weerts et al. (2014), quienes examinan la identidad de la organización como la 'lucha de instituciones' en busca de ascender en la jerarquía de prestigio y reputación.

Desde *el ámbito externo*, la identidad de la organización se refiere al conjunto de características, valores y creencias con las que la organización se autoidentifica y se autodiferencia de las demás organizaciones mediante la búsqueda constante de reflejar sus atributos centrales y distintivos. Así, las organizaciones consideran la percepción de sus *stakeholders* respecto a lo que perciben de sus organizaciones como lo central y distintivo, dado que las creencias de identidad organizacional juegan un papel trascendente en un proceso de cambio constructivo en las organizaciones.

La tabla 14 resume las semejanzas y diferencias que hay entre los aspectos internos y externos de la identidad organizacional (IO), de acuerdo con algunos de los autores más relevantes:

Tabla 14

Aspectos internos y externos de la IO, semejanzas y diferencias entre autores

Autor	Aspectos internos y externos de la IO
Hatch and Schultz (1997, 2002)	Al hablar de identidad se requiere considerar tanto la identidad organizacional como la identidad corporativa de la organización, porque no se puede ignorar su relación con el medio ambiente. En este orden de ideas no se puede pasar desapercibido el concepto de imagen, que al igual que el de identidad, se puede apreciar desde las mismas perspectivas.
Puusa (2006), Gioia, Schultz, y Corley (2000), Ravasi y Schultz (2006), Ybema et al. (2009).	Puusa (2006) sugiere que el concepto se entiende mejor mediante la distinción entre los niveles de análisis interior y exterior (pp. 230-231).
Albert (1998), Puusa (2006) y Weerts et al. (2014)	Identidad de la organización, desde esta perspectiva, está estrechamente vinculada al concepto de imagen de la organización, que explora cómo las partes interesadas externas perciben y tienen sentido de una organización (Albert, 1998; Campos-Winter, 2018; Puusa, 2006).
O'Meara (2007) y Weerts et al. (2014)	Identidad de la organización se refiere a la 'lucha de instituciones' en busca de ascender en la jerarquía de prestigio.
Elsbach y Kramer (1996) y Dutton, Duckerich y Harquail (1994)	Dos tipos de percepción de identidad organizacional: (1) la identidad organizacional percibida por los miembros (ej., lo que los mismos miembros piensan que son los atributos centrales, distintivos y duraderos de la organización) y (2) su identidad externa percibida (ej., lo que los miembros creen que las personas externas piensan que son los atributos centrales, distintivos y duraderos de la organización).
Elsbach y Kramer, 1996	La identidad organizacional percibida y la identidad externa percibida son ambas representaciones cognitivas sostenidas por miembros individuales, y ambas pueden ser afectadas por factores externos de identidad organizacional.

En la actualidad, y ante las presiones del contexto global que se mantiene en cambio constante, se tiende a diluir los rasgos distintivos de las organizaciones (Ashford, 2008; Breit, 2014; Cole y Brusck, 2006; Corley, Gioia y Fabbri, 2000; Elsbach, 1999; Keiner y Ashford, 2004). Por ello se busca contar con la comprensión común compartida de los rasgos distintivos, creencias y valores compartidos de los miembros que la integran (Gioia, 1994).

3.8.6 Identidad organizacional y su papel en la conexión del pasado con el futuro

Con la identidad organizacional se beneficia el equilibrio entre la innovación y la tradición en el tiempo en momentos de cambio. Si bien Albert y Whetten (1985) conciben la IO como un conjunto de afirmaciones e historias persistentes acerca de la naturaleza única en la organización, esta también se define como la personalidad de la entidad. Es decir, como la conjunción de la historia, de su ética y de su filosofía de trabajo, conformada por los comportamientos cotidianos y las normas establecidas por la dirección (Cano y Bauzá, 2010), de manera que se conecta a lo largo del tiempo el pasado con el futuro, desde lo central, distintivo y perdurable, así como la tradición con la modernidad (Stensaker, 2015).

Sin embargo, Mills et al. (2005) manifiestan que la concepción de la identidad de la organización ha trascendido de lo que las personas consideran lo central, distintivo y duradero de una organización, a pensar, más bien, en la construcción social, siempre susceptible de variación y cambio. El enfoque pionero respecto a lo que es la IO, propuesto por Albert y Whetten (1985), ha creado controversia, dado que la concepción de la identidad de la organización supera lo dicho por Mills et al.

Weerts y Morpew (2013) defienden, por ello, que la identidad de la organización es maleable y se refuerza mutuamente, de manera que las organizaciones y los agentes externos juegan un papel importante en la formación y remodelación de la identidad para que esta pueda coincidir con los contextos contemporáneos y las exigencias del momento según la época.

Se entiende la postura de Gioa et al. (2000), quienes afirman que la identidad puede cambiar, dado que es una variable dependiente del contexto de cada sociedad (Heding et al., 2009). Por ello, Dutton y Dukerich (1991) coinciden con Ravasi y Schultz (2006), quienes la ven como un constructo dinámico que se negocia y reforma en los procesos de construcción de sentido desde el interior de la organización.

Tabla 15

Conexión entre pasado y futuro de la IO: semejanzas y diferencias entre autores

Autor	Pasado y futuro desde la IO
Albert y Whetten (1985), Whetten (2006)	Definen lo central, distintivo y perdurable de la organización. Conciben la identidad organizacional como un conjunto de afirmaciones e historias persistentes acerca de la naturaleza única en la organización.
Hatch y Schultz (1997, 2002)	La identidad organizacional es “lo que soporta y distingue el carácter de la organización”.
Cano y Bauza (2010)	La identidad organizacional como la personalidad de la entidad. Esta personalidad es la conjunción de su historia, de su ética y de su filosofía de trabajo, pero también está formada por los comportamientos cotidianos y las normas establecidas por la dirección.
Stensaker (2015)	La identidad de la organización conecta el pasado con el futuro, desde lo central y lo perdurable en el tiempo, la tradición y la modernidad.
Selznick (1957), Weerts (2013)	Como organización adquiere una identidad distintiva, se convierte en una institución. Esto implica la asunción de valores, formas de actuar y creer que se consideran importantes para su propio bien. A partir de entonces se convierte en auto-mantenimiento de supervivencia de la organización; se convierte en una lucha por preservar la singularidad de cara a nuevos problemas y circunstancias alteradas.
Mills et al. (2005), Martin (1992, 2002), Albert y Whetten (1985), Gioia (1998), Humphreys y Brown (2002), Wenger (2000) y Weerts (2013)	La concepción de la identidad de la organización se ha movido más allá de algo que la gente considera central, distintivo y duradero en una organización (Albert y Whetten, 1985) a pensar más bien acerca de la identidad como una construcción social susceptible de variación y cambio (Gioia, 1998; Humphreys y Brown, 2002; Wenger, como se citó en Mills et al., 2005).

Nota: Elaboración propia

La tabla 15 resume las semejanzas y diferencias que hay entre la conexión entre pasado y futuro, y modernidad y tradición desde la identidad organizacional (IO), de acuerdo con algunos de los autores más relevantes.

El siguiente capítulo aborda la calidad en la Universidad desde sus actores hacia la consistencia de su identidad organizacional, con el fin de tener claro lo que da sentido a las creencias de sus académicos.

3.9 A manera de síntesis

Para esta tesis se ha trabajado principalmente el estudio de la identidad organizacional, distinguiéndola de la identidad corporativa y relacionándola especialmente con la identidad cultural propia de la Universidad.

El concepto de identidad organizacional se ha abordado científicamente durante las últimas décadas. Sus principales ponentes, Albert y Whetten (1985), Gioia (1998), Dutton

(1994), Ashforth y Mael (1996), Hatch y Schultz (2002), Ravasi y Schultz (2006) lo sustentan a partir de la psicología social y la ciencia de la organización.

Para Hatch y Schultz (1997) la identidad de la organización se refiere a lo que los miembros perciben, sienten y piensan acerca de su organización, a partir de una comprensión colectiva y socialmente compartida respecto de aquello que es central, perdurable y distintivo del carácter de la organización.

La identidad organizacional se encuentra en constante autodefinición y cambio. Las dimensiones de la identidad organizacional se sustentan en Albert y Whetten (1998), quienes mediante intensos diálogos con académicos y científicos respecto al tema llegaron a la conclusión de lo que es central para la organización: la identidad de la organización y la identidad con la organización.

La identidad de la organización es lo que le diferencia y distingue de otras organizaciones, por lo menos a los ojos de las personas que mantienen un vínculo con ella, ya sean internas o externas a ellas (*stakeholders*).

La identidad con la organización es lo que se percibe por los miembros de la organización como continuo y permanente en el presente, pero también su relación con el pasado, y por supuesto, con su futuro, lo cual les invita a querer formar parte de la organización o mantener una identificación desde una relación de valor y de sentido con sentido de pertenencia y compromiso.

Se habla de las principales teorías que sustentan los trabajos de investigación sobre la identidad organizacional como son la teoría de identidad social de Tajfel, la teoría de la organización y las bases teóricas de la creación de sentido (*sensemaking*) de Weick (1995).

El capítulo se amplía con el estudio de las relaciones de la identidad organizacional con la identidad personal, la de grupo, la identidad compartida y las llamadas identidades múltiples. Después de trabajar estos temas según diferentes autores y situaciones, se centra en la identidad organizacional y cultural en la Universidad.

Ante la tendencia del mercado que ha permeado a la Universidad, es una realidad que la identidad de las instituciones educativas no puede negar su condición de organización social y de servicio; pero para hablar de la identidad organizacional de las universidades, fue necesario definir primero qué es identidad, la cual se entiende como la conciencia que una persona tiene sobre sí misma y que la convierte en alguien distinto a los demás; de manera que la identidad se forma, se moldea, se enriquece y se adapta en el tiempo. Vale la pena mantener presentes estos aspectos a lo largo del discurso de la presente investigación.

Ashforth y Mael (1996) aseveran que hay pocos puentes conceptuales como la 'identidad' para vincular las estructuras y procesos macro y micro en torno a diversos niveles: *a nivel del individuo*, en los campos de la psicología del desarrollo, psicología social,

la interacción simbólica y la psicodinámica; y *a nivel de grupo*, desde la teoría de la identidad social y las identidades nacionales, y más recientemente, desde la teoría de la organización, la teoría de identidad social y las bases teóricas del *sensemaking* de Weick.

La identidad organizacional se enfoca en cómo las organizaciones definen los *aspectos centrales, perdurables y distintivos* que las caracterizan (Gonzales, 2012; Whetten D. A., 2006) dentro del giro propio, o bien, dentro de un segmento de mercado. También se distingue por indagar respecto a la manera en que responden tanto actores internos como clientes externos acerca de lo que creen respecto de una organización (Albert, 1998; Brown, Dacin, Pratt y Whetten, 2006; Campos-Winter, 2018; Hatch y Schultz, 2002).

Con el tiempo, la evolución de las organizaciones en tiempos de cambio ha favorecido el estudio de la identidad organizacional, y con ello, evolucionan los aspectos por indagar perfilados en tres líneas de estudio:

- Las que abarcan *aspectos estáticos*: quién es la organización.
- Las que abarcan *aspectos normativos*: qué debería ser la organización.
- Las que abarcan *aspectos del proceso de desarrollo*: cómo se forman las identidades y cómo las personas se identifican con la organización (Corley et al., 2006; Dowling y Otubanjo, 2011).

Este último aspecto que abarca lo propio del proceso de desarrollo sobre ‘cómo se forman las identidades’ y ‘cómo las personas se identifican con la organización’ forma parte del objetivo general de la presente investigación, ya que se busca comprender la identidad organizacional en la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever según las creencias compartidas de sus académicos; y en sentido complementario, analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.

La identidad organizacional cobra fuerza y manifiesta su razón de ser para la actual investigación, ya que favorece la conexión del pasado con el futuro, desde lo central y lo perdurable en el tiempo, al beneficiar un equilibrio entre la tradición y la modernidad.

Capítulo 4. Actores y calidad en la Universidad: hacia la consistencia de su identidad organizacional

El presente apartado brinda un panorama general respecto a los actores universitarios centrados en el académico universitario. De esta manera, se plantea brevemente quién es el académico, qué representa para la Universidad, cuáles son sus funciones y a qué retos se enfrenta con la transformación de su profesión académica derivada del proceso de cambio que en las últimas décadas se ha generado en las universidades.

Esto con el fin de contar con una perspectiva general y documentada en cuanto a la caracterización de los actores, y de esta manera, facilitar la comprensión del papel que juega la calidad en la Universidad para la conformación de una identidad organizacional consistente desde sus prácticas institucionales a la luz de su misión.

Lo que a continuación se presenta está lejos de ser un tratado universitario, tema de gran interés personal que se dejará para una posterior investigación.

4.1 Profesión del académico universitario

La profesión del académico universitario se ha estudiado desde hace un par de décadas. De acuerdo con Galaz (2012), “es frecuente que se afirme respecto a la profesión académica como 'clave' para la educación superior y en consecuencia, para la sociedad en su conjunto” (p. 11). Por su parte, Duderstadt (2010) confirma que el principal recurso académico de una Universidad es su claustro:

La calidad y el compromiso de los docentes determinan la excelencia de los programas académicos de una Universidad, la calidad de su claustro estudiantil, la excelencia de su enseñanza e investigación, su capacidad de servir a una sociedad más extensa a través de las actividades de extensión, y de los recursos que puede atraer de fuentes públicas y privadas. (p. 224)

En realidad, los académicos, a partir del óptimo desempeño de sus actividades, dan vida a la misión de la Universidad; a través de la investigación y su respectiva producción científica, logran posicionar a las universidades en un entorno global fuertemente competitivo; mediante su enseñanza forman personas y profesionistas, a la par que velan por la cultura de las sociedades; esto, unido a una mayor relación empresarial y gubernamental hacia la consolidación de sinergias, funciones sustantivas de la Universidad que determinan en gran medida su calidad y prestigio (Pacheco, 2012).

Para Galaz, Padilla y Gil (2012), en las últimas décadas, el mundo ha experimentado una intensa y compleja serie de eventos que influyen en la transformación de la profesión

del académico en medio de una dinámica de globalización-regionalización en la que, cada vez más, el conocimiento y la tecnología de la información desempeñan un papel central; afirman cambios en distintas partes y aspectos del mundo que, en su perspectiva, no son en todos los casos —como algunos hubieran esperado—, incluyentes y positivos: “la reciente invitación de la UNESCO (2005) para ayudar a construir sociedades de conocimiento constituye un recordatorio de dicha situación” (p. 43).

Según Duderstat (2010), tales experiencias generan tensiones, como publicar o perecer. En realidad, la profesión académica se desarrolla en una diversidad de funciones y estilos.

Burton Clark (1997) describe el abanico de funciones que ejerce el académico universitario: la enseñanza de ciclo de grado, de posgrado, profesional, posdoctoral y en los niveles de formación continua; la investigación especializada, interdisciplinaria y las actividades de servicio público. Entre los mismos académicos, hay grandes diferencias según las disciplinas académicas y el grado de investigación que realizan.

El académico universitario cuenta con una identidad personal y con otra de tipo profesional, las cuales eligió y ejerce por motivos propios. Es decir, cada acción y cada decisión que realiza le van configurando como persona. Desde un sentido antropológico, cuenta con emociones, sentimientos, anhelos y deseos (Vallejo, 2006) que, en conjunto con su inteligencia y voluntad, y conforme a su identidad personal y profesional, le llevan a querer identificarse o no, con alguna u otra organización.

Fernández y Marquina (2012) sostienen que la globalización y la apertura de las sociedades en el marco de la revolución en la sociedad de la información han creado nuevas oportunidades para los académicos más emprendedores, lo que se une con las presiones por rendimientos académicos positivos que también son percibidas como amenazas para sectores más tradicionales del profesorado, que pueden generar reacciones ante un panorama incierto. Por ejemplo, Duderstat (2010) expone que las conversaciones dentro de la academia estadounidense revelan signos de tensión por los tiempos de cambio en sus instituciones y por su profesión.

Es una realidad que las políticas de Educación Superior han impulsado ajustes en las universidades que han llevado a una reformulación de las funciones desempeñadas en su interior, y con ello, a una evolución en la profesión del académico universitario. A continuación, se describe brevemente un panorama general de la manera como lo viven distintos países, porque aunque todos manifiestan el cambio, cada país lo asume de manera distinta. Para prueba de ello, se inicia con el panorama de cinco países económicamente avanzados con apoyo en los estudios realizados por Teichler (2012), seguido por los de Fernández y Pérez (2009), en el caso de América Latina, y se concluye con el caso de los académicos en México con estudios de Galaz y Gil (2012).

4.1.1 La profesión académica en países económicamente avanzados

Con base en el estudio de Carnegie de 1992 y el estudio “Changing Academic Profession” (CAP) realizado en 2007, Teichler (2012) efectuó un estudio comparativo entre los países de Australia, Alemania, Japón, Reino Unido y los Estados Unidos, a través del cual identificó que los académicos en estos países difieren de los que realizan la misma actividad en países de bajos y medianos ingresos, tal como se muestra más adelante.

En principio, a estos académicos se les requiere, como regla, haber recibido un grado de doctor y contar con mayor experiencia académica para acceder a una carrera académica *senior*. El título de doctor ha sido la calificación de ingreso normal para las carreras de investigación en las universidades por un largo tiempo en dos de los cinco países. Todos los profesores de las universidades orientadas a la investigación en Alemania y Estados Unidos cuentan con títulos doctorales desde 1992 con pequeños cambios en 2007: “Por su parte, en Alemania, los académicos, al menos, han de haber superado la *Habilitation*, una especie de grado doctoral de segundo nivel, para ser elegibles para una designación como profesor” (p. 20).

Se identificó que, durante los 15 años, hubo un cambio significativo en el incremento de mujeres, el cual se triplicó; estas, mayoritariamente, se colocaron en el estatus de académicos *junior*. Un dato de interés para la presente investigación radica en la manera en que distribuyen funciones y estatus, con diferencias entre el personal *junior* y el personal *senior*, ya que el primero:

Refleja una doble función de aprendizaje y trabajo productivo durante sus años formativos; tiene menor acceso a los recursos, con un poder más limitado en sus instituciones; y cuenta con menor oportunidad de dedicar el tiempo en forma equilibrada a las actividades de investigación y las de docencia, muy distinto a la situación de los académicos *senior*. (Teichler, 2006, p. 18)

El título de doctor, en Austria, se convirtió en una `obligación´ con un aumento del 85% al 92% en un lapso de 15 años; en Japón, sin embargo, reflejó una reducción en los porcentajes de doctores del 85% al 72%.

Un tema importante para la globalización de las universidades es la movilidad institucional, mismo que presenta importantes cambios en los 5 países mencionados; para ellos, practicar la *endogamia* representa un aspecto negativo ello, ya que implica desarrollar la carrera académica completa en una sola universidad, por lo que todos manifiestan una reducción en dicha práctica. Por el contrario, aumentar la movilidad institucional, por ejemplo, en el caso de los académicos *senior*, en Japón redujo la endogamia del 56% al 43%,

en Estados Unidos del 41% al 25%, en Reino Unido, del 33% al 13%, y en Alemania, del 22% al 20%.

Estos datos tan solo son un somero punto de partida que explica las diferencias y las dinámicas bajo los parámetros que establecen los países económicamente avanzados.

4.1.2 La profesión académica en América Latina

Se ha elegido tratar el caso de los académicos en América Latina, especialmente el de Brasil, Argentina y México, por mantener similitudes con el contexto de estudio; aun así, se identifican fuertes diferencias en la manera como se asume la profesión.

El estudio fue realizado por Fernández y Pérez (2009), quienes se basaron, para su análisis, en el estudio CAP (Changing Academic Profession) en perspectiva comparada, para los casos de Argentina, Brasil y México. Este análisis considera los contextos y problemas actuales de la Educación Superior en la región, en el marco de las nuevas responsabilidades políticas, académicas y sociales que las universidades de estos países están asumiendo o deberían asumir. Señalan que un problema que debe afrontar la ES en América Latina (AL) es la baja e insuficiente inversión en I + D, con muy escasa participación del sector privado. La limitada inversión en investigación y en ES, ha mantenido una baja inversión en la formación de sus académicos, particularmente, en el nivel de posgrado con su impacto en la calidad académica. Para ellos, la profesión académica en AL puede caracterizarse como una profesión poco desarrollada y rígida, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión ya señalado y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las IES.

En cuanto al nivel académico de sus profesores en los países mencionados, se identifica que los académicos brasileños cuentan con un mayor nivel educativo de posgrado, en especial, doctorado. En México, se resalta el nivel de académicos con título de maestría, mientras que en Argentina, cuentan con un bajo nivel de titulados a nivel de posgrado (Fernández-Lamarra y Pérez Centeno, 2009). En los tres países se observa muy bajo nivel de internacionalización de la profesión académica latinoamericana, los tres coinciden en contar con académicos que desarrollan su profesión en más de un centro universitario, ya que las plazas con exclusividad son escasas en la región.

Llama la atención que los académicos mexicanos presentan un mejor nivel de dedicación que los argentinos y brasileños (Fernández y Pérez, 2009), y, según los estudios de Díaz Barriga (2008), se aprecia que la profesión académica en México es más estable que en Argentina y que en Brasil: los académicos argentinos, con menor formación de doctorado, dedican mayor tiempo a la investigación que a la docencia, en contraposición

con los brasileños y mexicanos, que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación. También identificó que el académico en México presenta gran nivel de estabilidad y satisfacción, pero una dedicación de horas y una caracterización demasiado identificada con la docencia; además de que la actividad de investigación es una actividad no suficientemente desarrollada en Latinoamérica.

Respecto al grado de satisfacción de los académicos en relación con su grado de satisfacción en el desarrollo de su profesión, se observó claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos con su profesión que el resto.

En su análisis sobre la identidad de los académicos, Perez Centeno y Aiello descubrieron que:

El sistema argentino tiene pocos cargos *full time*, con los cuales, los académicos desarrollan otras actividades por fuera de la academia o tienen más de un cargo a tiempo parcial. El mexicano es el ejemplo más claro de políticas universitarias en las que la evaluación de la calidad y los programas de incentivos han dirigido las actividades académicas (Díaz Barriga, 2008; Porter, 2003). Pareciera que existe, para el caso argentino —y para el mexicano también— una mayor necesidad de identificación que contrapesa la falta de condiciones “objetivas” adecuadas para el desarrollo de la profesión. Es decir, se necesita que el académico genere sus propias condiciones “subjetivas” de identificación y de satisfacción laboral. Nos encontraríamos, entonces, con una carga voluntarista de la profesión, producto de las restricciones de presupuesto o de la precariedad laboral. (2010, pp. 356-357)

Según Fernández y Marquina:

Los académicos de Latinoamérica deberán afrontar nuevas regulaciones, como la evaluación de las diversas dimensiones de su actividad, en especial, la investigación y la docencia, así como mayor presión por incrementar su productividad científica de manera que contribuya al desarrollo económico de sus sociedades. (2009, p. 102)

4.1.3 La profesión académica en México

Debido a que el académico que ha participado en la muestra del presente estudio se encuentra en el contexto mexicano, se brinda un breve panorama de su situación profesional; ello será una buena base para comprender el fenómeno de estudio.

En los estudios de Galaz y Vilorio (2014), quienes se apoyan en el estudio internacional RPAM (2007-2008) realizado en universidades con tendencia a la investigación en diversos países, se identifica que en comparación con los académicos de los países económicamente avanzados, existe una tendencia en aumento al ingreso en su profesión por grado académico. Por ejemplo, el 33.7% de los académicos jóvenes (0-6 años

de antigüedad) de tiempo completo iniciaron su carrera con licenciatura como su grado máximo en el primer contrato de tiempo completo, el 41.1%, una maestría y el 25.3%, un doctorado. Hay un 75% de diferencia en los ingresos con grado de doctor respecto a los países avanzados. Sin embargo, si se compara con el perfil del grado académico de ingreso en 1992 (15 años antes de dicho estudio), “el 75.4% tenían licenciatura como grado máximo al momento de ingresar a la profesión académica, 18.5% una maestría y 6.2% un doctorado” (p. 46).

Se observa que la carrera académica en México es muy diferente a lo que sucede en los países con sistemas de educación superior desarrollados. Por ejemplo, mientras en los países desarrollados se habla de profesores *senior* y *junior*, en México, las categorías de nombramiento se concentran en ‘asistente’, ‘asociado’ y ‘titular’. Para Galaz y Vilorio, las categorías laborales de profesores tienen alguna validez en la medida en que reflejan dimensiones de mérito académico, “lo que también pudo haber influido en alguna diferencia en las trayectorias entre los puntos de ingreso y las categorías reportadas al momento de realización de la encuesta” (p. 52).

El 73.2% de los encuestados reportaron tener una categoría de titular, 23.5% de asociado y 3.3% de asistente. De los primeros, el 85.5% son académicos decanos; el 70%, académicos maduros (con una antigüedad de 7 a 20 años); y el 51.3%, jóvenes. Para Galaz y Vilorio (2014), estos datos parecen indicar que la categoría de asistente es ya prácticamente inexistente, cuando se esperaría que funcionara como entrada para la gran mayoría de los jóvenes, hecho que no sucede en otros sistemas de Educación Superior y que se habrá de estudiar con mayor detenimiento. Los académicos con categoría de titular indican que esta parece reflejar un mérito académico o su antigüedad, entre otros factores. En contraste, los académicos de países avanzados tienen criterios muy distintos determinados por realidades distintas.

Es interesante también identificar cómo, a lo largo de la carrera académica, se presentan diversos sucesos que refuerzan o debilitan la identidad y el compromiso con la profesión y con la institución en la que se trabaja. Por ejemplo:

El 87% de los encuestados reportaron un nivel de satisfacción alto o muy alto. En cuanto al nivel de importancia asignado a su disciplina académica, su institución y su grupo académico, alrededor de un 75%, de nueva cuenta con variaciones mínimas respecto a la generación, asigna un muy importante nivel a la institución donde trabajan. Por su lado, alrededor de un 64% afirmó lo mismo respecto a su unidad de adscripción. (p. 58)

El académico mexicano, al parecer, se muestra muy identificado con su disciplina, institución y unidad académica. Es interesante que el entusiasmo obtuvo el nivel más bajo

de importancia respecto a la unidad de adscripción, aspecto que se podrá responder en los resultados del presente estudio. Los estudios de la encuesta *Rpam 2007- 2008* indican que el proceso formativo de muchos académicos, sobre todo de aquellos que han llegado a obtener un doctorado e ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, ha transformado esencialmente su identidad en el sentido de que dejan de verse a sí mismos como docentes para asumirse como investigadores o profesores con una fuerte inclinación hacia la investigación.

Los estudios de Galaz et al. (2011), realizados con 1,974 académicos mexicanos, arrojan que la mayor referencia de identidad o preferencia se concentra en la disciplina académica seguida por la institución y por la unidad académica, aunque 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. Mientras que los académicos de universidad particular aún “mantienen una mayor preferencia de identidad con la institución, respecto a las instituciones públicas y los centros de investigación pública” (Martínez-Orozco y Gairín, 2020, p. 245)

4.2 Transformación de la Universidad hacia la consistencia en su identidad organizacional

El proceso de transformación institucional en la Universidad no es un proceso lineal, debido a su gran diversidad de fases, frentes, segmentos y niveles de influencia, sus vínculos con la sociedad, con el Gobierno, con la empresa y con diversos organismos representativos de la sociedad; así como su gran diversidad de visiones y encomiendas, que le exigen actuar de manera recíproca y simultánea como desarrollo de una misión a través de una estrategia.

De acuerdo con Duderstadt, “para progresar en el cambio de una institución compleja, tal como una Universidad, el intento de transformarse debe expandirse entre muchos de sus participantes y debe alinearse con otras metas institucionales y personales” (2010, p. 394).

Las universidades han de considerar un amplio espectro de transformaciones, y a su vez, sintonizar de manera armónica una variedad de piezas y ritmos en un mismo momento dirigido a diversos públicos y necesidades, lo que supera el aspecto administrativo y financiero, mas no lo descarta como un medio para el logro de los fines. Según Dolence y Norris (1995), el proceso de transformación debe abarcar cada aspecto de la Universidad como organización en su sentido organizacional:

- a. la misión de la Universidad,
- b. la reestructuración financiera,

- c. la organización y gobernanza,
- d. las características generales de la Universidad,
- e. la transformación intelectual,
- f. las relaciones con los constituyentes externos,
- g. el cambio cultural y
- h. otros.

Resaltan que el objetivo más importante de transformación institucional no está tan vinculado con establecer un sistema específico de metas; sino más bien, es construir la capacidad, la energía, el entusiasmo y el compromiso de avanzar hacia visiones más audaces para el futuro de la Universidad.

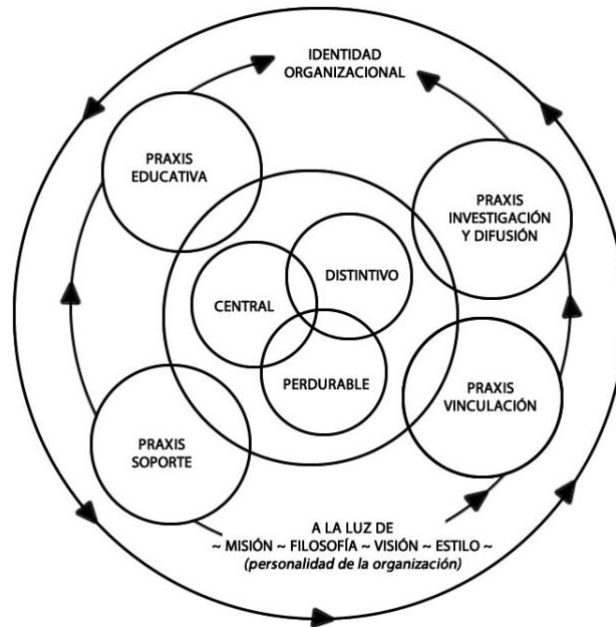
Con base en ello, se resalta la necesidad de trabajar desde la identidad organizacional a partir de lo que los miembros perciben como central, distintivo y perdurable en la organización, y conforme a la misión, lo que se convierte en una acción imprescindible, para que no se olvide quién es la organización y hacia dónde se dirige desde su esencia.

En la figura 24 se organizan las categorías de práctica institucional para velar por la misión de la Universidad y la manera en que han de sincronizarse con la identidad universitaria; reforzando, desde cada actor y cada acción, la identidad organizacional y la identidad con la organización, respetando y dando luz a la misión, a la filosofía institucional, al estilo y personalidad propia de la institución a partir del sello de cada académico universitario y de cada miembro que conforma a la institución, que surge a partir del punto de encuentro de varios modelos de aseguramiento de calidad (SACS, WASC, AACSB) —empleando como eje las categorías de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)— y alternado con la propuesta de Duderstat (2010), así como, Dolence y Norris (1995), agrupadas en cuatro grandes bloques:

1. categorías de praxis educativa,
2. categorías de praxis de investigación y difusión,
3. categorías de praxis de vinculación y
4. categorías de soporte, apoyo y gestión.

Figura 24

Categorías de praxis institucional que apoyan la identidad organizacional
a la luz de la misión de la Universidad



Fuente: Elaboración propia a partir de estudios de acreditación de calidad FIMPES, SACS y WASC en sus versiones al 2015.

Las categorías son el medio de clasificación más básico de conceptualización; se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo de manera específica. La categorización facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una simplificación a partir de la cual las entidades son reconocidas, diferenciadas y clasificadas, con el fin de realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se puedan organizar conceptualmente los datos y presentar la información con base en un patrón (Moreiro et al., 2006).

Es en este sentido que se plantea una clasificación con categorías de apoyo y soporte, de praxis educativa, de praxis de investigación y de praxis de vinculación como actividades elementales de toda institución universitaria que propician la consistencia interna a la luz de la misión.

a) Las *categorías de apoyo o soporte* a la praxis educativa, a la praxis de investigación y a la praxis de vinculación, engloban los siguientes grupos genéricos:

- Filosofía Institucional-Propósitos institucionales (aspecto organizacional)
- Planeación-Evaluación (aspecto organizacional)

- Gobierno y Administración (aspecto jurídico y de gobierno-gestión)
- Recursos Físicos (aspecto infraestructura)
- Recursos Financieros (aspecto económico)
- b)** Las *categorías de Praxis Educativa* engloban los siguientes grupos genéricos:
 - Programas académicos y aspecto curricular
 - Enseñanza-aprendizaje
 - Investigación
 - Estudiantes
 - Académicos
 - Egresados
 - Recursos y apoyos académicos a la enseñanza
- c)** Las *categorías de Praxis de investigación y difusión* engloban los siguientes grupos genéricos:
 - Programas académicos de investigación doctoral y posdoctoral
 - Programas de investigación y difusión
 - Programas de redes de investigación
 - Investigación y patentes
 - Académicos y grupos de investigación
 - Recursos y apoyos a la investigación y difusión
- d)** Las *categorías de Praxis de vinculación* engloban los siguientes grupos genéricos:
 - Programas de vinculación con gobierno, empresa e industria
 - Programas de vinculación internacional
 - Programas de vinculación con *alumnos* y sociedad en general
 - Programas de redes de vinculación y grupos consultivos
 - Académicos
 - Recursos y apoyos a la vinculación

Tal como se ha mencionado, el proceso de transformación de las organizaciones —en este caso universitarias— ha de iniciar a partir de la misión, la organización y el gobierno, las características propias y generales de la Universidad, la transformación intelectual, las relaciones con los organismos externos y el cambio cultural. Es por ello que a continuación se presenta una descripción de lo que comprenden los primeros tres ejes básicos necesarios para garantizar consistencia interna en las organizaciones en proceso de cambio o transformación.

4.3 Ejes elementales para consistencia interna en la identidad organizacional

Se describen tan solo tres ejes básicos elementales para brindar consistencia interna a la institución universitaria como organización; de manera que a partir de ellos se favorezca mantener su esencia desde lo central, distintivo y perdurable, en donde el *ethos* en su dinámica diaria dependa de la apropiación por parte de sus directivos, de sus académicos y de sus miembros en general como base que permea la praxis educativa, la praxis de investigación y la praxis de vinculación, así como cada uno de las acciones y decisiones desde la praxis de apoyo, base o soporte y gestión:

- a. Filosofía institucional que considera los propósitos institucionales.
- b. Planeación y evaluación que considera la estrategia y la efectividad en ella.
- c. Gobierno y administración que considera el aspecto jurídico en la gestión.

4.3.1 Filosofía institucional: los propósitos institucionales

Esta categoría describe el compromiso de la institución con el ser humano, con la cultura, con la búsqueda de la verdad y con el desarrollo de la sociedad. En ella se manifiesta una postura específica con base en la integridad como marco de referencia de la misión en la que se reflejan creencias, valores, principios y propósitos educativos (FIMPES, 2013; SACS, 2012).

La filosofía institucional en una universidad es el eje que guía los objetivos por alcanzar, las acciones, los medios y los recursos que se requieren para lograrlos, además de orientar el establecimiento del proceso de mejora continua con miras a la efectividad institucional, de manera que indica qué tan bien la institución cumple su misión o propósito educativo y qué tan productivamente está logrando sus metas (WASC, 2012).

Para vislumbrar cuáles son las creencias y prácticas institucionales en torno a la categoría de filosofía y propósitos institucionales, se realizaron subcategorías a partir del análisis de sus textos y resultados de investigaciones, de modo que se subdivide en misión, propósitos institucionales, alineación entre misión y acción, y por último, visión. Con ello se pretende contrastar los estudios actuales en campo con los estudios bibliográficos, los puntos de encuentro y las diferencias.

En la investigación documental realizada a partir de las percepciones, creencias y prácticas institucionales en torno a los *propósitos institucionales* como guía de las prácticas institucionales, los funcionarios y directivos creen que la misión permite orientar mejor las organizaciones, al clarificar sus finalidades y funciones en relación con las demandas sociales y de los usuarios; así como dar un nuevo sentido a los procesos organizativos como

elementos para mejorar su funcionamiento y utilidad hacia la mejora de la realidad (Gairín, 2004).

Se entiende que la creencia dirige el propósito y con ello, la acción. Es en este sentido que Atria (2005) expone la importancia de la derivación a la práctica institucional a partir de la misión institucional, mediante una dinámica en espiral de la realidad universitaria, lo que exige cierta preeminencia en definiciones al brindar prioridad a determinadas actividades: “Es aquí donde la comunidad de discurso entra en choque (...). Cuanto más claras resulten tales definiciones, menor comunidad de discurso, al menos entre aquellas unidades e integrantes de la organización académica” (2005, p. 124).

La presente investigación da énfasis, por este motivo, a la percepción de los miembros académicos al responder a las preguntas ¿Quiénes somos como organización? ¿En qué tipo de organización estamos? ¿A dónde queremos ir como organización? ¿Qué es lo central, distintivo y perdurable en el tiempo? (Albert y Whetten, 1985; Whetten, 2006; Bloch, 2014)

Bacha (2014) menciona que a la mayoría de los funcionarios de universidades privadas se les dificulta identificar los medios y acciones específicas con las que pueden dar vida a la misión. En este sentido, la carencia de metodologías para traducir la visión a las prácticas es otro de los aspectos por favorecer: “El espectro de misiones que cada Universidad asume se mueve en cuadrantes que van de la trascendencia humana, a la exclusiva satisfacción de los beneficiarios de los servicios educativos a nivel superior” (p. 80).

En cuanto a los *propósitos institucionales*, Silva (2006) encuentra en su estudio la fragilidad en la difusión de la estrategia en la comunidad universitaria, así como un problema relativo a la vigencia, la socialización y la efectividad de los propósitos, más allá de “cierta comunidad de lenguaje y de discurso” (p. 124), e invita a todas las IES a acotar cierta singularidad de propósitos para caracterizar su propia identidad.

La viabilidad de la institución como tal y su capacidad de responder cabalmente a los compromisos asumidos con los destinatarios de sus servicios, exigirá, en más de un caso, observar atentamente prácticas de gestión y modelos organizacionales que garanticen la seriedad y efectividad de sus propósitos declarados (Atria, como se citó en Silva 2006).

En palabras de Bacha (2014), a mayor alineación entre misión y acción, mayor calidad, congruencia y efectividad en el desarrollo de una universidad: El equilibrio entre la acción y el pensamiento es un bien necesario en toda organización y una demanda en el sistema educativo de nivel superior.

En su estudio, sin embargo, se vislumbra que conforme las circunstancias se alejan de la cadena de mando, desde la rectoría hacia las áreas que prestan el servicio directo a

los estudiantes, la misión tiene un rol mucho menos importante que cuando se está cerca de los procesos de planeación.

Este alejamiento representa un área de oportunidad para identificar los aspectos por prever respecto a lo que se percibe como esencial a la luz de sus miembros en contraste con la misión universitaria ante el cambio. Con ello se propicia un diálogo común respecto a los propósitos desde las prácticas diarias en cualquier área y nivel, sea académico o no; ya que el conocimiento de los objetivos y su desarrollo (86.3%), así como la coherencia entre misión y visión (87.2%) tienen más fuerza que la manera que se distinguen las áreas y los niveles académicos (83.5%), lo que implica un distanciamiento cuando se intenta traducir el sentido de la misión a la actividad docente y a la generación de conocimiento (Bacha, 2014).

4.3.2 Planeación y evaluación: estrategia y su efectividad

Esta categoría se entiende como un modelo sistemático y sumatorio realizado de manera permanente con registros documentados (FIMPES, 2013); implica que la institución cuenta con una visión clara de su futuro. En ella se definen los fines para conseguir los medios, se vincula con un proceso de mejora para el logro de dichos fines, así como con los elementos para demostrar si cumple con su misión y sus planes en calidad, es decir, en cualidad y no solo en cantidad.

La evaluación periódica de los logros de la institución ofrece información precisa acerca del cumplimiento de su misión y sus metas; estos datos son esenciales para rectificar o continuar con la planeación establecida (WASC, 2012). En el ámbito universitario, cubre tanto el área educativa —particularmente sus programas educativos y de investigación— como los servicios de soporte educativo, los procesos administrativos, las tecnologías de información y comunicación, así como los recursos humanos, materiales y financieros.

Por otro lado, ayuda a comprender cómo la estrategia afecta la estructura y el cambio organizacional; por ello la trascendencia de identificar lo central, distintivo y perdurable de la Universidad y considerar así la voz del académico, de manera que la esencia y la cultura permeen los aspectos planteados en la estrategia y promuevan la misión, visión y ethos propio de las universidades. En este sentido, Bacha (2014) presenta una realidad clave para la investigación, el académico no suele ser involucrado en los procesos de planeación:

Los estudios de campo encuentran respecto a la planeación, que un punto crítico se relaciona con un cuestionamiento básico: ¿quién planea? En este sentido, la participación de los docentes en el proceso arrojó una cifra de 60% que refleja una debilidad en este proceso; respecto a la intervención de cuerpos colegiados multidisciplinarios, la percepción es baja (76.9). En general, la planeación va de un

82.9% —porcentaje más elevado— al referido 60%. Esta realidad nos lleva a asumir con seriedad una afirmación: los académicos se encuentran marginados de este importante rubro en el interior de la organización, lo que pone en evidencia la necesidad de incorporar con mayor dinamismo a los docentes en la parte de la planeación y así, fomentar vasos comunicantes entre la academia y el diseño de las acciones a futuro de la Universidad. En pocas palabras, los equipos de trabajo que trazan los criterios estratégicos no han incorporado a la contraparte docente; se trata de dos mundos que coexisten, pero no han logrado integrarse. (p. 186)

Por su parte, Días (2008), Martí, Licandro y Gaete (2018) comentan que la reconceptualización de la calidad en el mundo académico pone de manifiesto la contradicción entre, por un lado, “los esfuerzos en pos de implantar el lenguaje, las lógicas, las estrategias y las prácticas exitosas en la industria de la educación superior y, por otro, la lucha por la preservación del *ethos* académico y de sus valores de autonomía, interés público e investigación y formación científica” (Días, 2008, p. 18).

4.3.3 Gobierno y administración: aspecto jurídico en la gestión

En el campo de la Educación Superior, las nuevas orientaciones en materia de gobierno y gestión, promovidas por organismos internacionales y por algunos especialistas, parten del supuesto de crisis de gobernabilidad, que se expresa tanto en la relación Universidad/Estado/sociedad/mercado como en la forma de la toma de decisión y administración de las instituciones. En este sentido, se promueve la construcción de un nuevo pacto entre el Estado, la sociedad y la Educación Superior, el cual se maneja principalmente sobre dos ejes: el gobierno de los sistemas de educación superior y el financiamiento (Nosiglia, 2009), donde destacan las nuevas orientaciones y características del primero según la Ley de Educación Superior (24521) a nivel internacional, la cual:

- a) Establece nuevos criterios para la composición de los órganos de gobierno colegiados, invitando a que los miembros del claustro docente tengan la mayor representación relativa no pudiendo ser esta inferior al cincuenta por ciento (50%) de la totalidad de sus miembros.
- b) Promueve la división de funciones en legislativas y ejecutivas según sean órganos colegiados o unipersonales.
- c) Promueve la inclusión optativa de Consejos Sociales, integrada por actores externos a la Universidad. (p. 181)

Actualmente, los profesores que ejercen un cargo de gestión dibujan un estilo mayoritariamente democrático y participativo que se aleja de planteamientos paternalistas y autoritarios más propios de épocas pasadas; se trata de un estilo de dirección compartido

(Castro y Gairín, 2013). La conformación de *cuerpos colegiados* que vinculen el proceso enseñanza aprendizaje es, a fin de cuentas, inaplazable para lograr el cumplimiento de la misión en la actividad sustancial de la Universidad como institución de educación (Bacha, 2014), algo que en el marco de la *normatividad* se considera un bien necesario no siempre derivado a la práctica:

Se aprecia entre los participantes como un elemento incompatible con la actividad administrativa. Los reglamentos y las directrices que se marcan en el actuar y proceder de las universidades particulares, parece tener una lógica opuesta a los procesos de la conducción de recursos. Resulta imperante, promover mayor congruencia entre los marcos legales y el diario actuar de la Universidad como organización. Lo que coincide también con el bajo índice en torno a la normatividad que emplean las IES estudiadas y la falta de que dichos marcos regulatorios favorezcan los procesos académicos sobre los administrativos, es decir, se ha venido dando en cascada la necesidad de reforzar tanto en la planeación como en la normatividad el fortalecimiento de los aspectos académicos y de aprendizaje indispensables para lograr la misión de las instituciones y el cumplimiento de la visión. (p. 195)

La consistencia que requiere la dinámica interna de la Universidad radica en la misión clara con su correspondiente filosofía institucional al alcance de todos sus miembros (internos y externos), una planeación estratégica y táctica que permee en distintos ámbitos la filosofía y principios institucionales, así como la precisión en la normatividad y el gobierno que garanticen su cumplimiento; pero también una apropiación voluntaria y libre por parte de sus miembros, ya que de esta manera se propicia vivir de manera natural el ideario desde la apropiación de cada persona en su ser y en su hacer.

4.4 El debate de calidad en la Universidad como organización

La calidad empresarial ha cobrado fuerza desde los años 50 con grandes resultados en el mundo capitalista contemporáneo. Términos como 'cero defectos', 'más con menos' o 'satisfacción total' denotan el sentido de calidad en los productos, paradigma empresarial que ha permeado con fuerza el aspecto educativo y derivado en la calidad de la enseñanza, las escuelas de calidad y la calidad de la educación superior.

En las últimas décadas se ha incrementado en la Universidad la necesidad de incorporar mecanismos y herramientas para la mejora de la calidad en la gestión organizacional y en la gestión de los aprendizajes, acompañados por una intensa discusión con relación al concepto de calidad y sus alcances, el desarrollo de modelos de evaluación de calidad y su aseguramiento.

En palabras de Gairín (1999), “la calidad bien podría constituir (...) una referencia obligada que aglutina las diferentes perspectivas técnicas, culturales y críticas y que las integra en una nueva dimensión” (p. 277); ya que se busca orientar a estas organizaciones según una perspectiva determinada y resaltar así su carácter instrumental.

El término calidad, del latín *qualitatem* (*qualitas*, *-atis*), se define como propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permite juzgar su valor. El sentido de la acción *juzgar*, que se complementa con el concepto *valor*, quizás de una manera abrupta, permite emplear el silogismo que a mayor calidad en la educación ofrecida por el profesor universitario, mayor calidad en su educando como persona, y por tanto, mayor valor humano y social.

Es de comprender que la borrasca de retos y necesidades que enfrenta el mundo de la Educación Superior en torno a la calidad con sus respectivos matices y enfoques genera una ola de confusión y problemas de inconsistencia que deriva en la formación de las personas y en la sociedad.

Astin, George, Harvey, Green, Becher, Scott, Solmon y Andersen son algunos autores clásicos que han desarrollado los principios de la calidad en la educación superior. La UNESCO y la OCDE también han dado a conocer sus posturas al respecto, lo que ha permitido apreciar la óptica con la que se ha abordado el concepto de calidad en la educación universitaria, considerando que es un término que cambia de contenido en cada época; no es estable, ni duradero porque es un concepto histórico.

Hay quien piensa que usar el término calidad sirve para esconder incertidumbres y diferencias de opinión acerca de lo que refieren en realidad. Algunos, desde un punto de vista práctico, afirman que calidad es simplemente la adecuación de las instituciones a un propósito educativo predeterminado (Ball, 1991; Montané, Beltrán y Teodoro, 2017), con lo que su evaluación se reduce a la medida del grado de aproximación entre la realidad y esos objetivos de las instituciones.

El sentido que se brinda a la calidad no es un concepto absoluto, sino relativo. Cuando se habla de calidad de la educación, y específicamente de calidad de la educación superior, el punto central reside en diferenciar fines y objetivos, por un lado, y medios y recursos, por otro.

Confundir fines con medios ha sido un gran problema en la sociedad actual al evaluar la calidad de las universidades. Ello responde a intereses político-económicos que persiguen objetivos varios, sumando la falta de claridad respecto a la calidad educativa y de educación superior: “Aun sin una idea demasiado clara del concepto de calidad en la educación superior, una gran cantidad de esfuerzo investigador ha sido dedicado a su evaluación” (Mora, 1991, p. 40).

Brunner y Miranda (2016) expusieron que desde inicios de la década de los 90, el aseguramiento de calidad se ha instaurado de manera puntual en la agenda de las políticas de educación superior en la mayoría de los países iberoamericanos con varios propósitos:

Establecer criterios o estándares mínimos, certificar estándares de formación en los diferentes campos profesionales y programas de posgrado, juntamente con principios y prácticas de buena gestión de las instituciones; y estimular el mejoramiento continuo de las instituciones y su desempeño. (p. 201)

La reconceptualización del sentido de calidad en la Universidad está fuertemente relacionada con los nuevos escenarios de la realidad, y es que los esfuerzos y estrategias ideológicas de los actores hegemónicos mundiales buscan ajustar la educación a las necesidades de la economía global (Dias, 2010).

La mayor fuente de confusión a la hora de plantearse la mejora de la calidad de las instituciones universitarias nace de la incapacidad para definir previamente qué se entiende por calidad (George, 1982). Por ejemplo, mientras que para unos implica empleabilidad, desarrollo de competencias o saberes; para otros, se asocia al desarrollo humano y a las capacidades en ámbitos que van más allá del sector productivo.

Otra forma de entender la calidad de la educación superior es el enfoque en el diseño curricular y en la capacidad de los profesores mediante la evaluación de cada una de las etapas que configuran la formación de los estudiantes. Un punto a su favor es que enfatiza que no es un proceso genérico, sino que se requiere entender el contexto escolar y regional (Casanova, 2012; Freire, Núñez, Páez, Narváez e Infante, 2018).

Aguila Cabrera (2005), Bonifaz Aranda y Barba (2019) defienden que la calidad no puede considerarse si no es refiriéndola a la evaluación externa y acreditación, lo que no fue bien aceptado en sus inicios por la resistencia a la rendición de cuentas como punto de partida para promover la calidad en las IES. Para estos autores, la calidad debe de conjugarse con la pertinencia y el impacto, ya que no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. Entiéndase pertinencia, desde las conferencias dictadas por la UNESCO, como el papel y la posición de la Educación Superior en la sociedad, por ser lugar de investigación, enseñanza, aprendizaje y por sus conexiones con las comunidades del entorno.

4.5 Misión de la Universidad y parámetros de calidad: una perspectiva internacional hacia la consistencia de su identidad organizacional

La pregunta disyuntiva sobre calidad en la Universidad se centra en responder calidad de qué, calidad para qué y calidad para quién. Se vuelve relevante el constructo de identidad organizacional en la Universidad, ya que concentra las creencias compartidas de lo que es central, distintivo y perdurable para la organización como tal. En este sentido, brinda una fuerza cultural desde la esencia de la misión en conjunto con misiones compartidas desde acciones y funciones, tal como orquestar una sinfónica de manera armoniosa y comprometida, con una creación de sentido que favorece adaptar a cualquier organización, aun con los cambios de innovación que hoy enfrentan, superando por mucho la conocida 'Universidad de papel' (Porter, 2003) en aras del mero cumplimiento.

El vínculo entre identidad organizacional y calidad mantiene una estrecha sincronía en aras de facilitar a las universidades la conservación de su esencia en equilibrio (Stensaker, 2004). Es responsabilidad de las instituciones tomar conciencia de ello y comprometerse con su mejora continua desde sus áreas reales de oportunidad al optimizar el cumplimiento efectivo, eficiente y pertinente de las misiones universitarias. Se mantiene fuerte sincronía entre la misión de la Universidad, la calidad, la IO desde lo central, distintivo y perdurable y las misiones compartidas de los miembros que le conforman.

El problema se presenta cuando los parámetros de calidad favorecen un área sobre otra contraria a la misión, o bien, la *orientación empresarial* en la Universidad a costa del sentido propio de Universidad. Con base en ello, la figura 25 muestra la tendencia de los parámetros generales con los que se estructura la calidad de las universidades actuales, así como los resultados de la organización, lo que ha de dar luz a la misión de la Universidad y con ello fortalecer el sentido de identidad organizacional:

Figura 25

Vínculo entre identidad organizacional y calidad



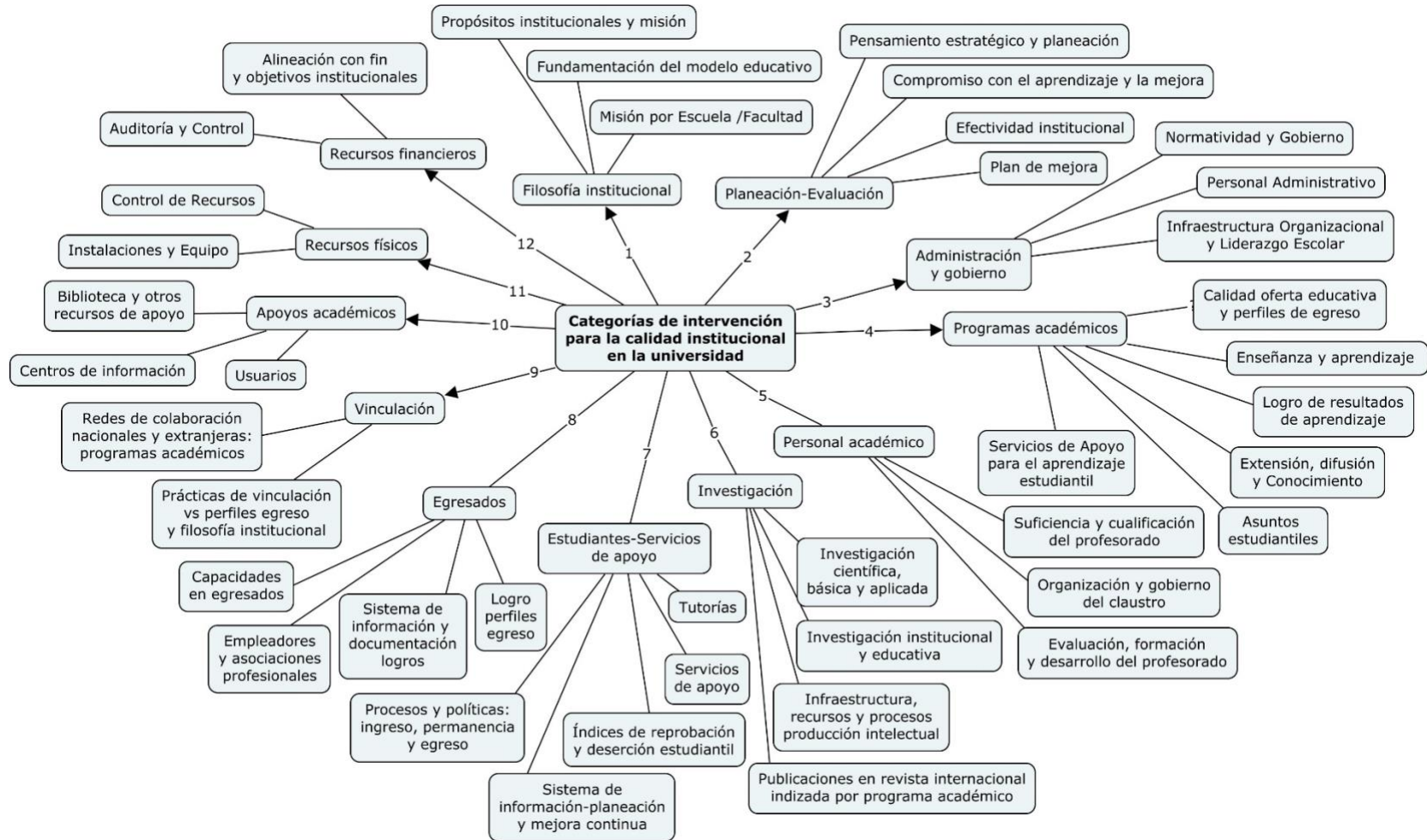
Fuente: Elaboración propia

Con relación al objeto de estudio de la actual investigación, la calidad mantiene elementos que favorecen la sincronización hacia la configuración de la identidad organizacional, al establecer canales que impulsen el desarrollo de identidades como elemento de valor agregado, como transformación y como la aptitud de logro de la misión de la Universidad y sus respectivas facultades y áreas de servicio; lo que, a su vez, favorece la reputación universitaria y el anhelado prestigio para instituciones y personas.

La misión de la Universidad se vuelve tangible y viable a través de vías funcionales de acción. Para efectos de la presente investigación, se acude al análisis de las categorías de calidad institucional de universidades establecidas por las acreditaciones internacionales de SACS (Southern Association of Colleges and Schools, 2012), WASC (Western Association of Schools and Colleges, 2012) y FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, 2013); las cuales apuntalan al cumplimiento de la misión de las universidades por diversos canales, tal como se observa en la figura 26. En ella se alinean las categorías con sus respectivas subcategorías de intervención, las cuales, en su óptimo cumplimiento, detonan la calidad institucional universitaria, y con ello, el fortalecimiento de su identidad:

Figura 26

Categorías de intervención para la calidad institucional en la Universidad contemporánea



Fuente: Elaboración propia con información de SACS (2012), WASC (2012) y FIMPES (2013)

En las figuras 27, 28, 29 y 30 se presentan las categorías de calidad empleadas en diversos modelos de aseguramiento de calidad nacional (FIMPES, COPAES, CIEES) e internacional (SACS, WASC, AACSB) que se sintetizan de la siguiente manera:

Figura 27

Southern Association of Colleges and Schools (SACS, 2012)

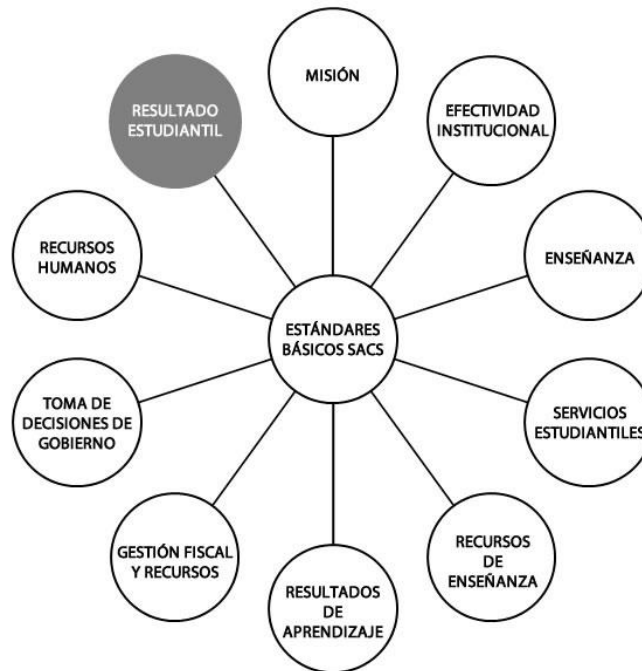


Figura 28

Western Association of Schools and Colleges (WASC, 2012)

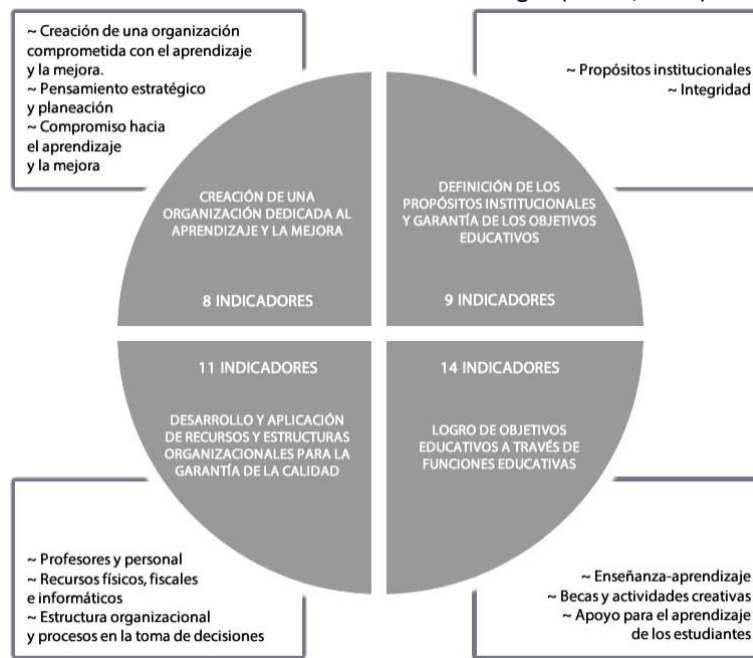


Figura 29

Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)

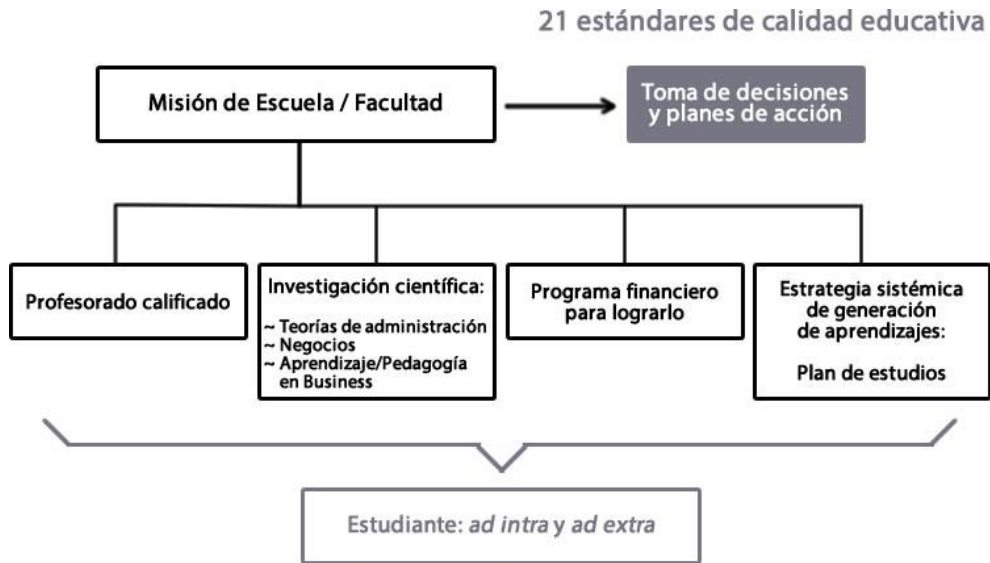
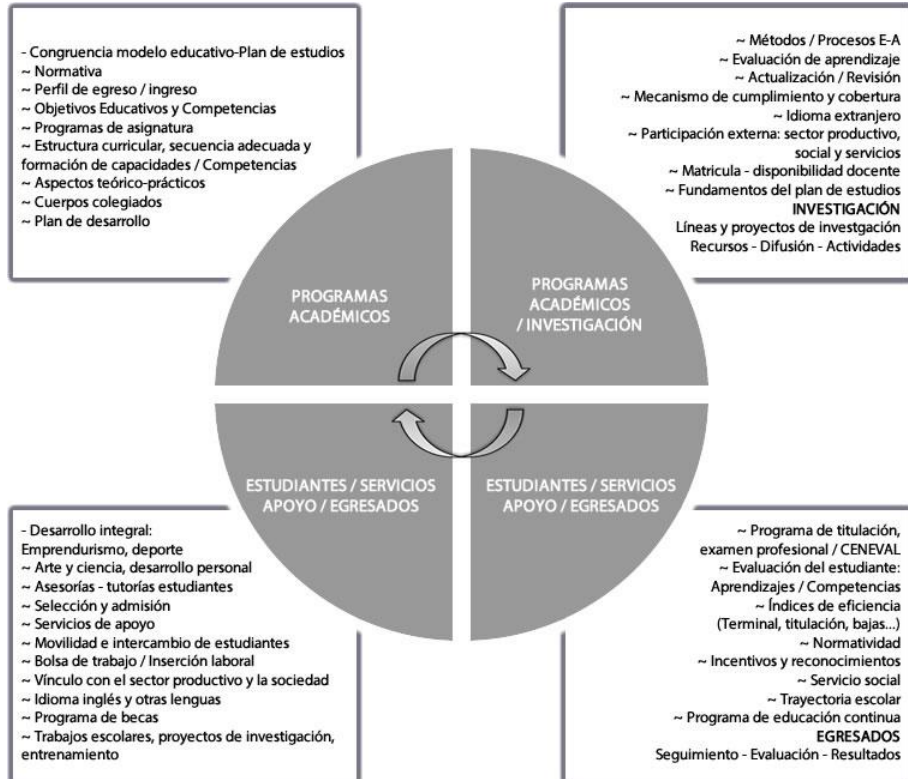


Figura 30

Estándares de calidad nacional: FIMPES, COPAES, CIEES



Los autores contemporáneos que han estudiado la calidad dentro de la Universidad se han apoyado en dos vertientes clásicas: las definiciones dadas por Astin (1985) y M. D. George (1982), quienes prefieren aspectos como la reputación y disponibilidad de recursos para reconocer la presencia de la calidad en una universidad; y la de Harvey y Green (1993), quienes la encuentran presente en la consistencia y la transformación. En la tabla 16 se repasan los criterios propuestos por ambas partes, ya que para efectos de esta investigación resultan relevantes.

Debido a que las tendencias en acreditación de la calidad en la Universidad a nivel internacional aún mantienen ambos criterios, aunque su planteamiento es de los años 80 y 90, sigue vigente y forma parte de la lucha continua en la mejora de la organización universitaria:

Tabla 16

Comparativa sobre los criterios para determinar la calidad de una institución universitaria	
George (1982), Astin (1985)	Harvey y Green (1993)
Calidad como reputación	Calidad como excepción
Calidad como disponibilidad de recursos	Calidad como perfección o consistencia
Calidad través de los resultados	Calidad como aptitud para el logro de una misión
Calidad por el contenido	Calidad como valor agregado
Calidad por el valor añadido	Calidad como transformación

Nota: Elaboración propia con información de Luis Eduardo González y Óscar Espinoza (2008), M. D. George (1982), Alexander Astin (1985) y Lee Harvey y Diana Green (1993)

En la tabla 16 se observa que para George y Astin, la *calidad como reputación* se entiende como el resultado de la evaluación y del contraste con otras organizaciones de similar valor, enfoque y circunstancias (Carter, 1966; Roose, 1970; Watts, 2019). Las valoraciones de calidad bajo esta perspectiva, en general, se entienden a través de la evaluación mediante encuestas que responden a un buen número de profesores de otras instituciones a quienes se les considera con la capacidad de juzgar sobre la calidad de cada institución desde su punto de vista subjetivo.

En tanto que, para Harvey y Green, *calidad como excepción* se refiere a que algo es especial presentando tres variantes: la calidad vista como algo de clase superior, con carácter de elitista y de exclusividad; la calidad equivalente a la excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas; y la calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.

Para George (1982) y Astin (1985), la *calidad como disponibilidad de recursos* se basa en medidas objetivas como los recursos de los que dispone la institución para realizar sus funciones docentes, de investigación, infraestructura, estudiantes, entre otros. En el caso

del trabajo académico, al profesorado se le evalúa a través de medidas como la publicación científica, la proporción de doctores, el número de alumnos por profesor, el costo por alumno o, incluso, a través de sus salarios. Al respecto, Williams (1986) menciona que en una institución con escasos recursos se darán necesariamente algunas deficiencias relacionadas con la calidad de los estudiantes, el equipamiento y los empleados en calidad y cantidad. Desde su perspectiva, a mayores recursos, mayor calidad; aunque podría ser cuestionable y carecer de evidencia al respecto.

La *calidad como perfección o consistencia* (Harvey y Green, 1993) consiste en formular un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. Este enfoque permite a las universidades contar con distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Slogans como 'cero defectos' y 'hacer las cosas bien' son característicos de este enfoque, por lo que la excelencia es entendida como un conjunto de especificaciones particulares. Para Peters y Waterman Jr. (1982), este enfoque se encuentra ligado al desarrollo de una 'cultura de calidad' en la que todos en la organización son igualmente responsables del producto final.

Conforme a George (1982) y Astin (1985), la *calidad a través de los resultados* es el nuevo enfoque de las acreditadoras de calidad. Este la evalúa por medio del resultado global de sus graduados cuando se incorporan al mundo laboral después de concluir sus estudios universitarios. Algunos de los indicadores que contempla son la facilidad para encontrar empleo, los salarios que consiguen y los doctorados que obtienen. Esta perspectiva sería la más adecuada si se valorara lo que las universidades aportan a los individuos que pasan por ellas. El mayor problema de este enfoque es que el efecto de retroalimentación sobre el sistema educativo es muy bajo, ya que para cuando se evalúan los resultados, han pasado años desde que el alumno egresó de la Universidad.

Para Harvey y Green (1993), la *calidad como aptitud para el logro de una misión* implica la relación con la forma en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del 'cliente'. Desde esta perspectiva, cada universidad debe establecer su misión con claridad, así como lograr sus objetivos de forma eficiente y efectiva.

Dias (2008), Martí, Licandro y Gaete (2018) señalan la necesidad de la autorregulación a través de mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar la calidad deseada, es decir, para garantizar que los recursos se asignan de forma adecuada.

El criterio de *calidad por el contenido* es el más relevante para el desempeño de los profesores universitarios, ya que considera que se puede abordar el problema de la calidad de las universidades a través de lo que se enseña en ellas, de su nivel docente, su currículum, su sistema pedagógico, o bien, del clima que se respira en el campus. Este enfoque se enfrenta a la dificultad de evaluar los conceptos implicados en el proceso de la

calidad por parte de los estudiantes que se inclinan por los maestros con currícula más prestigiosa, y no siempre porque sean los profesionales más interesantes; además de que, al ser una valoración subjetiva, pueden entrar en juego aspectos emocionales.

La *calidad como valor agregado* es una categorización en la que coinciden Astin (1985), George (1982) y Harvey y Green (1993), ya que exige eficiencia y efectividad a la institución. Desde la perspectiva de valor de Robert A. Broh (1993), la calidad puede definirse como el grado de excelencia y el control de la variabilidad a un precio aceptable.

La *calidad por el valor añadido* se centra en la contribución a la formación global del estudiante, es decir, a lo que ha aprendido mientras ha estado en la Universidad. En este sentido, se valora la calidad por la diferencia entre el nivel de formación de los estudiantes al ingreso y a la salida de las instituciones universitarias. El gran reto se encuentra en las dificultades para aislar los efectos de la institución de otros ajenos a ella, así como delimitar qué aspectos serán evaluados.

La *calidad como transformación* se basa en la noción del cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto (Elton, 1992). Astin (1990), Malone (2003) y Ghaicha (2016) definen una educación de calidad como aquella que efectúa cambios en el estudiante, y por tanto, lo enriquece de manera factible. Un segundo elemento de esta noción es la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación (Harvey y Burrows, 1992), lo que permite que se apropie del proceso de aprendizaje y adquiera responsabilidad en la determinación del estilo y forma de aprender (Müller y Funnell, 1992).

Como ya se ha comentado, la calidad es, ante todo, una construcción social que varía según los intereses de los grupos dentro y fuera de las instituciones (Dias, 2008; Martí, Licandro y Gaete, 2018). Los académicos le asignan importancia al conocimiento, su enseñanza, su generación; los empleadores, a las competencias de los egresados por contratar; y para los estudiantes es de interés el ambiente universitario, la infraestructura, sus profesores y su empleabilidad.

Para González y Ayarza (2008), el concepto de calidad en educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables respecto a cierto patrón de referencia predeterminado.

4.6 Calidad de las universidades: ¿calidad en la educación de personas?

Respecto a la calidad de las universidades, a principios del siglo XX, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad se reconocían como constitutivos del sistema,

es decir, se basaban en la tradición de la institución, en la exclusividad de profesores y alumnos, así como en los recursos materiales (Aguila, 2005; Bonifaz y Barba, 2019).

Ahora bien, la calidad de la Universidad implica una relación fuertemente intrínseca con la calidad de la educación, que es entendida para efectos de esta investigación como las características, procesos, y resultados educativos que la singularizan y la hacen distinguirse desde el propósito educativo en su esencia y su relación con la mejora del ser humano desde su formación dirigida, sistemática y consciente, misma que genera un impacto positivo en la sociedad y su entorno.

Las metas en la calidad de las universidades han de centrarse en primera instancia en la formación de personas y no solo de estudiantes; esto en el sentido de la enseñanza como medio para educar:

Formar la persona, formar toda la persona, formar cada persona. Y ello, para afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida en sus diferentes ámbitos de desarrollo, desde el personal y familiar al religioso en el caso de los creyentes, pasando por el de la amistad, el cívico o el profesional. (Pérez, 2005, p. 5)

Se trata de formar de manera íntegra al ser humano en su aspecto intelectual, emocional, espiritual, físico y profesional, atendiendo a las circunstancias del *aquí* y del *ahora* (lugar y tiempo). Ello permite concretar la idea de calidad como pertinencia y relevancia social desde una personalización del educando, de manera que ese ser libre pueda dignificarse en función de su comportamiento y sus obras con la guía de sus maestros y asesores.

Por tal motivo, la educación de calidad debe abordar la incidencia de los educadores no solo en el aspecto académico, sino también en el desarrollo de las potencialidades intrínsecas del ser humano mediante procedimientos respetuosos a su libertad y dignidad.

Comprender los retos que enfrenta la educación superior a la luz de las corrientes filosóficas y sociales en la época contemporánea, ha de llevar a la Universidad a aferrarse con mayor empeño a volver a su esencia formativa desde la calidad humana, ya que:

La clave última y esencial del concepto de educación es la libertad y la decisión personal. A fin de cuentas, la educación no es otra cosa sino un proceso de estímulo y ayuda social, en la vida de cada persona singular (...) para que sea capaz de autogobernarse o desplegar sus posibilidades de proyectar y decidir, autónoma y responsablemente, una forma de existencia en el marco de una realidad social en la que el hombre se integra. (García, 1989, p. 20)

González y Ayarza (1997) identifican cinco componentes de la calidad de la educación superior que podrían adecuarse para generar la calidad en la educación de la persona:

1. *Relevancia*, que se refiere a los grandes fines educativos de las IES y su concordancia con las demandas del medio.
2. *Efectividad*, que se refiere a la congruencia entre lo planificado y los logros.
3. *Eficiencia*, respecto a cómo se usan los recursos.
4. *Eficacia*, en tanto la congruencia entre los medios y los fines.
5. *Procesos* hacia el cómo se logran los resultados.

Dichos componentes de la calidad pueden ser un medio para ayudar a las IES a volver a su esencia formativa ante la disyuntiva del clima económico en el que opera la educación superior. Hoy en día, se destaca más que nunca la necesidad de desarrollar las habilidades y competencias necesarias en el mercado laboral para el desarrollo nacional. La gran disyuntiva entre formar al ser humano mediante el desarrollo de su esencia y sus potencialidades se opaca en la era de los rankings internacionales, ya que a la educación superior se le ve como un escaparate para el logro nacional y logros en las ciencias, las artes y los negocios que solo se alcanzan a través de la formación de personas e identidades.

4.7 Creencias y prácticas institucionales como elementos de consolidación de la identidad organizacional en la Universidad

Si bien las creencias y expectativas presuponen las prácticas, la definición coloquial apunta hacia el firme asentimiento y conformidad con algo, lo que a su vez presupone su vinculación con la actitud de las personas. Esta se entiende como un conjunto de creencias acerca de lo que es un determinado objeto (Fishbein, 1967) y como la asociación entre el objeto de una actitud y ciertos atributos o metas (Montero, 1994).

Pelser (2010) menciona que desde el siglo XIX, el filósofo inglés Thomas Reid señalaba las creencias juegan un papel central en el comportamiento, ya que de ellas depende la percepción que se tiene de las cosas. A su vez, para Aizen (2006), las creencias determinan en gran medida las actitudes, normas y percepciones del control del comportamiento; mientras que Bandura (1999) sostiene que el sistema de creencias es central en la capacidad y motivación del individuo para actuar.

Se define la creencia, por tanto, como un proceso cognoscitivo que permite predecir que puede ocurrir algo respecto de un objeto determinado. La creencia también se asemeja con la opinión, lo que predispone la actitud (Brewster, 1956).

Según Ibáñez (2004), la percepción es entendida como el proceso mediante el cual se obtiene información del entorno por medio de los sentidos. Esto porque de las leyes que guían la percepción, propuestas por los psicólogos de la Gestalt, la más importante es que la globalidad de aquello percibido posee propiedades emergentes que no se encuentran en las partes que lo componen, hasta el punto de que dicha globalidad les otorga propiedades y significados que no tenían antes.

Dado que el presente objeto de estudio es la identidad organizacional en la Universidad a partir de creencias compartidas en los académicos universitarios, resulta de interés clarificar la relación que existe entre la percepción y la creencia.

Una aseveración respecto a la percepción es la importancia de sus vínculos con las creencias, también entendidas como juicios. Estos se deben a las experiencias perceptivas de las personas. Se considera que los contenidos de las creencias están en función de los contenidos de dichas experiencias perceptivas, mismas que dan lugar a las creencias. Estas, a su vez, llevan a la acción inteligente, en combinación con otros estados mentales. Por lo tanto, lo que cada uno percibe está en función de lo que cree.

Montero (1994) asevera que la creencia, desde un sentido antropológico, es considerada como algo que la gente o ciertos grupos creen, un producto cultural o exclusivamente conductual. Por su parte, Jaspars (1978) la define como la percepción de asociación entre el objeto de una actitud y ciertos atributos o metas.

Se cuenta con una variedad de enfoques y corrientes en cuanto a la percepción. Ibáñez la describe como “el proceso mediante el cual obtenemos información de nuestro entorno por medio de los sentidos” (2004, p. 288); mientras que los psicólogos de la Gestalt, desde un estudio más profundo, proponen una serie de leyes que guían la percepción. Una de ellas sostiene que:

El todo es más que la suma de las partes, es decir, que la globalidad de aquello percibido posee propiedades emergentes que no están presentes en las partes de las que se compone, hasta el punto de que esta globalidad otorga propiedades y significados a las partes que estas no tenían antes. (Ibáñez, 2004, p. 289)

Pero ¿qué relación tiene la percepción con la creencia? Dado que las creencias provienen de las experiencias perceptivas, los contenidos de dichas creencias están en función de los contenidos de tales experiencias perceptivas, y a su vez, estas experiencias perceptivas dan lugar a las creencias o juicios, los cuales llevan a la acción inteligente en combinación con otros estados mentales.

En alguna medida, lo que se percibe está en función de lo que se cree y las acciones siguen a las creencias. De ahí que sea relevante comprender las creencias compartidas de lo que es central, distintivo y perdurable en la Universidad a la luz de sus académicos, así

como los factores que favorecen y limitan la identidad con la organización en la Universidad; ya que de sus creencias seguirán sus acciones y ello permitirá establecer pautas de gestión del cambio ante los retos que enfrentan hoy día las universidades en transición.

4.8 A manera de síntesis

El presente apartado brinda un panorama general respecto a los actores universitarios centrados en el académico universitario. De esta manera, se plantea brevemente quién es el académico, qué representa para la Universidad, cuáles son sus funciones y a qué retos se enfrenta con la transformación de su profesión académica derivada del proceso de cambio que en las últimas décadas se ha generado en las universidades.

Se inicia con una breve comparativa de la profesión académica en los países económicamente avanzados, que dista de la profesión académica en América Latina, y cierra con una descripción de la profesión académica en México por ser el contexto del estudio. Esto con el fin de contar con una perspectiva general y documentada en cuanto a la caracterización de los actores, y de esta manera, facilitar la comprensión del papel que juegan en la calidad de la Universidad para la conformación de una identidad organizacional consistente desde sus prácticas institucionales a la luz de su misión.

Se habla respecto a la transformación de la Universidad que merece velar por la consistencia en su identidad organizacional desde sus prácticas institucionales, mediante el desarrollo de la misión a través de una estrategia.

Se retoma a Duderstadt, para quien, “para progresar en el cambio de una institución compleja, tal como una Universidad, el intento de transformarse debe expandirse entre muchos de sus participantes y debe alinearse con otras metas institucionales y personales” (2010, p. 394). En este sentido, se articula al actor con la transformación y la praxis en las organizaciones, se parte del objetivo más importante de transformación institucional que implica, además de establecer un sistema específico de metas derivadas en principios institucionales, estrategia y políticas. Deriva también, en construir la capacidad, la energía, el entusiasmo y el compromiso de avanzar hacia visiones más audaces para el futuro de la Universidad y donde las creencias mantienen un papel predominante.

Con base en ello, se resalta la necesidad de trabajar desde la identidad organizacional a partir de lo que los miembros perciben como central, distintivo y perdurable en la organización, conforme a la misión. En la figura 24 se organizan las categorías de práctica institucional para velar por la misión de la Universidad y la manera en que han de sincronizarse con la identidad universitaria. Así, la identidad organizacional y la identidad con la organización se refuerzan desde cada actor y cada acción, respetando

y dando luz a la misión, a la filosofía institucional, al estilo y personalidad propia de la institución a partir del sello de cada académico universitario y de cada miembro que conforma a la institución.

Se analizan varios modelos de aseguramiento de calidad (SACS, WASC, AACSB) —empleando como eje las categorías de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)— alternados con la propuesta de Duderstat (2010), así como, Dolence y Norris (1995), agrupadas en cuatro grandes bloques:

5. categorías de praxis educativa,
6. categorías de praxis de investigación y difusión,
7. categorías de praxis de vinculación y
8. categorías de soporte, apoyo y gestión.

Se parte de tres ejes básicos elementales para brindar consistencia interna a la institución universitaria como organización; de manera que a partir de ellos se favorezca mantener su esencia desde lo central, distintivo y perdurable, en donde el *ethos* en su dinámica diaria dependa de la apropiación por parte de sus directivos, de sus académicos y de sus miembros en general como base que permee la praxis educativa, la praxis de investigación y la praxis de vinculación, así como cada uno de las acciones y decisiones desde la praxis de apoyo, base o soporte y gestión:

- a. Filosofía institucional que considera los propósitos institucionales.
- b. Planeación y evaluación que considera la estrategia y la efectividad en ella.
- c. Gobierno y administración que considera el aspecto jurídico en la gestión.

El vínculo entre identidad organizacional y calidad mantiene una estrecha sincronía en aras de facilitar a las universidades la conservación de su esencia en equilibrio (Stensaker, 2004). Es responsabilidad de las instituciones tomar conciencia de ello y comprometerse con su mejora continua desde sus áreas reales de oportunidad al optimizar el cumplimiento efectivo, eficiente y pertinente de las misiones universitarias. Se mantiene fuerte sincronía entre la misión de la Universidad, la calidad, la IO desde lo central, distintivo y perdurable y las misiones compartidas de los miembros que le conforman.

BLOQUE III

Marco metodológico

Capítulo 5. Fundamentación

Se concibe la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en donde se trata de describir, comprender, explicar y transformar la realidad (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005) hacia el progreso del conocimiento y la mejora de la práctica, para lo cual se aplica el método científico y así, desarrollar la ciencia (Bisquerra, 2004).

En este apartado se presenta, a partir del orden epistemológico, la metodología considerada como la más adecuada para lograr los siguientes objetivos generales de investigación:

1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad a partir de lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever en creencias compartidas de sus académicos.
2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.

Para ello, se brinda una visión general sobre los principales paradigmas de investigación, a partir de Koetting (1984), Ricoy (2006), Latorre et al., (2005), Bisquerra, (2004), Perines y Murillo (2017). Se ha elegido el paradigma cualitativo de corte interpretativo desde un estudio narrativo y dialógico, de manera que se permita entender, interpretar y compartir la comprensión de forma mutua y participativa. Se realizó un estudio del arte en investigaciones previas de autores como Degn (2016), Breit (2014), Elsbach y Kramer (1996), Clark (1998), González (2014) y Morgan (2009), por mencionar algunos. Ellos realizaron estudios bajo este paradigma con resultados sobresalientes, máxime por tratar las percepciones y creencias de los académicos universitarios.

Para la presente investigación, se seleccionó un método de corte fenomenológico, ya que mientras “un estudio narrativo reporta las historias de las experiencias de uno o varios individuos, un estudio fenomenológico describe el significado común para varios individuos sobre la experiencia vivida de un concepto o de un fenómeno” (Creswell, 2013, p. 76).

Con este enfoque se busca conocer parte de la vida de los participantes, sus experiencias y la forma en que las perciben, así como su propio mundo de ideas y conocimientos relacionados con el fenómeno estudiado.

A la par, se presentan las técnicas y los instrumentos cualitativos de investigación a partir de entrevistas semiestructuradas, entrevistas a profundidad y grupos de discusión, seguidos por el proceso ejecutado para el diseño de los instrumentos que se emplearon para la recogida de datos.

Se desarrolló un modelo integrador que garantice la consistencia en la investigación entre objetivos y preguntas de investigación, técnicas e instrumentos empleados, a partir de los constructos de la fenomenología de Clark Moustakas (1994), así como las categorías estructurales de la fenomenología de Malavé (2008); ambos se alternaron con las dimensiones de la identidad organizacional en Whetten (2006) (*ver tabla 26*).

5.1 Paradigmas de investigación

Se entiende por paradigma un esquema admitido y consensuado por una comunidad para explicar o ver un fenómeno (Kuhn, 1979). Con base en Contreras (2011), Gil, León y Morales (2017), el concepto de paradigma ofrece modelos de investigación como muestra, ejemplo o modelo acorde con la representación de la realidad y precisa que “la elección que se haga en cuanto a un modelo epistemológico determina el tipo de problema que se desea explorar y las técnicas e instrumentos que el investigador utilizará para dar respuesta a sus interrogantes” (Contreras, 2011, p. 185).

El conocimiento de los paradigmas de investigación ayuda a situar y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que el investigador se propone encuadrar un estudio empírico que permita generar propuestas de mejora, así como:

Comprender los fenómenos que se van desarrollando para desencadenar propuestas de mejora permanente dentro de un contexto de profesionales, investigadores y alumnado que comparten concepciones cercanas sobre los planteamientos por los que se opte en una investigación. (Ricoy, 2006, p. 12)

También se concibe al paradigma como un conjunto de creencias y actitudes que permiten tener una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas (Pérez, 1994). Es por ello que el paradigma puede señalar, orientar o guiar los métodos, los instrumentos a utilizar y las cuestiones de investigación por contrastar.

A partir de Koetting, (1984), Ricoy (2006), Latorre et al. (2005), Bisquerra (2004), Perines y Murillo (2017), se identifican tres paradigmas clásicos como referencia para la investigación educativa: el positivista, el interpretativo y el crítico, tal como se sintetiza en la tabla 17.

El paradigma positivista. Se sitúa en el siglo XIX y principios del siglo XX. Se adopta como modelo de investigación en las ciencias físicas y naturales, se aplicó al campo social y más tarde, al educativo.

Los supuestos básicos se centran en la existencia de un mundo real exterior e independiente de los individuos como seres despersonalizados; el conocimiento es objetivo (medible), cuantifica los fenómenos observables susceptibles de análisis matemáticos y

control experimental; y las condiciones para la obtención del conocimiento se centran esencialmente en la eliminación de los sesgos y compromisos de valor para reflejar la auténtica realidad.

El paradigma interpretativo. Se presenta como una alternativa ante las limitaciones del paradigma positivista en el campo de las ciencias sociales y de la educación al contemplar las diferencias entre estas y las ciencias naturales. Tiene sus antecedentes en la fenomenología, la etnografía, entre otros. Se considera a Husserl su fundador.

Sus rasgos diferenciadores se concentran en dar primacía a la conciencia subjetiva. Se considera que hay estructuras esenciales en la conciencia de las que se obtiene conocimiento directo mediante la reflexión; profundiza en los diferentes motivos de los hechos. No busca la generalización, percibe la realidad como dinámica e interactiva y el sujeto es visto como un individuo que comparte significados a través del lenguaje.

Tanto las conclusiones como la discusión se concentran en escenarios concretos; contribuyen a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones.

El paradigma crítico. Se desarrolló por la Escuela de Frankfurt en busca de una alternativa al paradigma positivista e interpretativo. Parte de la reflexión constante del investigador desde la acción-investigación-acción. Autores representativos son Marcuse, Habermas, Giroux, Freire, entre otros. De acuerdo con Latorre et al, sus principales características son:

- Asume una visión democrática del conocimiento.
- Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de esta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación de los implicados. (2005, pp. 25-26)

Tabla 17
 Paradigmas de investigación: positivista, interpretativo y crítico
 (Guardián-Fernández, 2007, pp. 58-59)

Dimensión	Positiva (Racionalista cuantitativo)	Interpretativa (Naturalista cualitativo)	Sociocrítica (Naturalista cualitativo)
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenología Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, fragmentable y convergente Dada, singular y tangible	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente, contextualizada	Compartida, múltiple, histórica, construida, dinámica, holística, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías, medir Leyes para regular los fenómenos	Comprender, explicar, interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio Liberación y empoderamiento para criticar y transformar la realidad
Diseño	Predeterminado, estructurado, rígido	Flexible, envolvente, emergente Profundización	Flexible, envolvente, emergente Profundización
Propósito	Generalizaciones No sometida al tiempo Afirmaciones, leyes, explicaciones (nomotéticas): Deductiva-cuantitativa Centrada en semejanzas	Limitada por el espacio y tiempo Hipótesis de trabajo/Supuestos teóricos Afirmaciones ideográficas Inductiva-Cualitativa Centrada en las diferencias	Limitada por el espacio y tiempo Hipótesis de trabajo/Supuestos teóricos Afirmaciones ideográficas Inductiva-Cualitativa Centrada en las diferencias Íntimamente relacionados
Relación sujeto-objeto	Independiente, neutral No se afectan entre sí Investigador(a) externo(a) Sujeto como objeto e investigación libre de valores	Interdependientes Interrelación Estrechamente interrelacionados Relación influida por valores subjetivos	Relación influida por fuerte compromiso para el cambio Influida por la relación y el compromiso con la liberación del ser humano Investigador(a) es un sujeto más

Dimensión	Positiva (Racionalista cuantitativo)	Interpretativa (Naturalista cualitativo)	Sociocrítica (Naturalista cualitativo)
Explicación casualidad	Causas reales Temporalmente procedentes o simultáneas	Dialéctico-Interpretativa Interactiva Prospectiva Retroalimentación	Dialéctico-Crítica Interactiva Prospectiva Retroalimentación
Valores	Neutros Investigador(a) libre de valores Método es garantía de objetividad Desasociadas	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis	Compartidos Valores dados, crítica de ideología
Teoría / Práctica	Constituyen entidades distintas La teoría norma para la práctica	Relacionadas Relación mutua	Indisociables Relación dialéctica La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas, instrumentos, estrategias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática Experimentación	Cualitativos, descriptivos Investigador(a) principal instrumento Perspectiva de las y los participantes	Estudio de casos Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo, dialéctico

Nota: Tomado de Guardián-Fernández (2007, pp. 58-59)

Si bien cada paradigma se considera un punto de partida para el diseño de la investigación por realizar, a partir de los objetivos de investigación planteados en el primer capítulo, delimitan una investigación de corte cualitativo con sustento en paradigma cualitativo interpretativo.

5.2 Paradigma cualitativo interpretativo

La investigación cualitativa mantiene como objeto el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales, al dar la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes.

Mediante este paradigma, se establece un procedimiento que da un carácter particular a las observaciones a través de una interrelación mutua, “por lo que no importa

tanto la generalización de sus conclusiones, sino la peculiaridad del fenómeno estudiado” (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009, p. 629).

Los atributos comunes al paradigma cualitativo en Cook y Reichardt (1986) son un punto de partida para esta investigación, ya que se interesa en comprender el comportamiento del hombre desde el propio marco de referencia de quien actúa (fenomenologismo); mantiene una observación natural y sin control; es subjetiva; mantiene una perspectiva desde dentro; se fundamenta en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, descriptivo e inductivo; no es generalizable: estudia casos aislados; y asume una realidad dinámica.

Dichos atributos se alternan con las características propias del enfoque cualitativo, que suelen explorar los fenómenos en profundidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

5.2.1 La investigación cualitativa

Para Hernández et al. (2010), “el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean” (p. 364). Su meta es desarrollar construcciones de la realidad compartidas que iluminen un contexto particular (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005).

La recolección y análisis de datos en la investigación cualitativa, según Miles y Huberman (1994), se caracterizan por:

- Mantener contacto intenso y/o prolongado con el campo de estudio o situación de vida.
- Reflejar la vida cotidiana de las entidades estudiadas como individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- Obtener una visión general, sistemática e integrada de los contenidos estudiados como su lógica, sus reglas explícitas e implícitas.
- El contenido de los materiales recopilados puede ser interpretado de diversos modos, pero algunos son más convenientes por razones teóricas o de coherencia interna.
- El investigador es el principal instrumento de medición en el estudio, por lo que se utilizan pocos instrumentos estandarizados.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras, que pueden ser conectadas o divididas por segmentos.
- Permiten al investigador contrastar, comparar, analizar y establecer patrones.

La investigación cualitativa es multimetódica en tanto recoge una gran variedad de datos e información a través de una variedad de técnicas e instrumentos (Sandín y Sandín, 2003).

La tabla 18 sintetiza los principales métodos de investigación cualitativa concentrados principalmente en la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología, el análisis del discurso, la investigación-acción y la biografía con sus respectivas técnicas, el tipo de cuestiones por trabajar y otras fuentes de datos (Martínez, 2013).

Tabla 18
 Métodos y técnicas en investigación cualitativa

Tipo de cuestiones a trabajar	Método	Técnicas e instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos
Cuestiones de significado, explicar la esencia de las experiencias de los actores	Fenomenología	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales	Literatura fenomenológica, reflexiones filosóficas, poesía, arte
Cuestiones descriptivo interpretativas: valores, ideas prácticas de los grupos culturales	Etnografía	Entrevista no estructurada; observación participante, diagrama de redes sociales	Documentos, registros, fotografías, mapas, genealogías, diagrama de redes sociales, sociodramas
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio puede tener etapas o fases.	Teoría fundamentada	Entrevistas (grabadas)	Observación participante, memorias, diarios
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo	Etnometodología; análisis del discurso	Diálogo (registro en audio o video)	Observación, notas de campo
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación acción	Diversos	Varios
Cuestiones subjetivas	Biografía	Entrevista	Documentos, registros, diarios

Nota: Tomado de Martínez (2013, p. 6)

Con base en Howe, Eisenhardt (1990), Lincoln (1995), Marshall, Rossman (1995) y Creswell (2013), las características de calidad de un estudio cualitativo, mismas que se han considerado para el desarrollo de este estudio, se concentran en:

1. Emplear procedimientos rigurosos para la recolección de datos. Esto significa que el investigador recolecta múltiples formas de datos, resume adecuadamente las formas y detalles de los datos (tal vez en forma de tabla) y gasta un tiempo adecuado en el trabajo de campo. No es inusual para los estudios cualitativos incluir la información sobre la cantidad de tiempo dedicada al trabajo de campo.
2. Enmarcar el estudio dentro de las suposiciones y características del enfoque cualitativo de investigación. Esto incluye características fundamentales, tales como un diseño que evoluciona, la presentación de múltiples realidades, el investigador como un instrumento de recolección de datos y el enfoque en las visiones de los participantes.
3. Utilizar una tradición de indagación. Esto significa que el investigador identifica, estudia y emplea una o más de estas tradiciones. Indudablemente, dicha tradición no necesita ser pura, y uno podría mezclar procedimientos de varias; pero al estudiante novato recomendaría permanecer en una tradición, llegar a sentirse a gusto con ella, aprenderla y mantener el estudio conciso y sencillo. Posteriormente, y en investigaciones largas y complejas, especialmente, el uso de las características de varias tradiciones podría ser útil.
4. Comenzar enfocándose en una sola cosa. El proyecto parte con una única idea o problema que el investigador busca entender, pero no con una relación causal entre variables o con una comparación de grupos. Si bien estas relaciones pueden aparecer o tales comparaciones pueden ser hechas, estas emergen tarde en el estudio, luego de haber descrito una sola idea.
5. Incluir métodos detallados, un riguroso acercamiento a la recolección de datos, a su análisis y a la escritura del reporte final. Además, esto significa que el investigador verifica la exactitud de su informe utilizando alguno de los muchos procedimientos de verificación.
6. Escribir persuasivamente de manera tal que el lector experimente el estar ahí. El concepto de verosimilitud, el cual es un término literario, captura mi creencia (Richardson, 1994).
7. Analizar los datos empleando diferentes niveles de abstracción. (p. 136)

Creswell (2013) retoma a Wolcott (1994), quien expone que los estudios cualitativos no cuentan con un final, sino que es una secuencia de preguntas que puede no terminar. Al mantener preguntas de investigación abiertas que inviten a comprender un fenómeno en un entorno y circunstancia social y humana cambiante, el paradigma cualitativo tendrá siempre nuevos planteamientos que realizar ante la continua evolución de las personas, sus sociedades y el avance de la misma investigación.

5.2.2 Paradigma Interpretativo

El enfoque interpretativo se vuelve relevante para el presente trabajo. Marquès (2008) lo describe como aquel donde el investigador puede implicarse en su campo de estudio, buscando la construcción de nuevo conocimiento a través de la interpretación de la realidad y de las intenciones de las personas que estudia.

Marquès apuesta por utilizar modelos flexibles que respondan al fenómeno estudiado. Así, al complementar diferentes metodologías, surgen diversos caminos para llegar al conocimiento, dado que para el investigador no existe un camino único.

La metodología de orientación interpretativa es extensa, especialmente en las áreas relacionadas con las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales (Alvarez, 1997; Fuster, 2019). Además, se le identifica por el discurso humano en un contexto sociohistórico en el que la realidad cultural, política, social y personal configura el discurso que incorpora elementos de los contextos sociohistóricos en los que se desarrolla (Gee et al., 1992).

Con base en lo planteado, vale subrayar algunas características propias de la investigación bajo el paradigma interpretativo en Lincoln y Guba:

- a. **Ambiente natural.** Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.
- b. **El instrumento humano.** En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto.
- c. **Utilización de conocimiento tácito.** Junto al conocimiento de tipo proposicional. El conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- d. **Métodos cualitativos.** Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.
- e. **Análisis de los datos de carácter inductivo.** El investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.
- f. **Resultados negociados.** El investigador naturalista prefiere negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada, contrastando con ello su propia visión del proceso.
- g. **El informe tiene la forma de estudio de casos.** No se trata de un informe de carácter técnico. Esto significa que ha de recoger, entre otros aspectos, una

descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.

h. **Interpretación ideográfica.** Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.

i. **Criterios especiales para la confiabilidad.** Las características especiales en esta investigación exigen criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad, la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha con el fin de obtener los resultados que dicho este genera. (1985, pp. 39-43)

Los métodos de investigación bajo el paradigma interpretativo más comunes se centran en el grupo de discusión, la fenomenología, el estudio de caso y la etnografía. A continuación, se muestra la tabla 19 con una breve síntesis de cada uno, a partir de su definición, propósito y algunos ejemplos:

Tabla 19
 Métodos cualitativos con orientación interpretativa Creswell (2013)

Dimensión	Biografía	Fenomenología	Teoría fundamentada	Etnografía	Estudio de caso
Foco	Explorar la vida del individuo	Comprender la esencia de las experiencias acerca de un fenómeno	Desarrollar una teoría fundamentada sobre los datos recogidos en el campo	Describir e interpretar un grupo cultural y social	Desarrollar un análisis en profundidad de un solo caso o múltiples casos
Disciplina de origen	Antropología Literatura Historia Psicología Sociología	Filosofía Sociología Psicología	Sociología	Antropología cultural Sociología	Ciencias políticas, sociología, evaluación, estudios urbanos, otras ciencias sociales
Recolección de datos	Principalmente entrevistas y documentos	Largas entrevistas de hasta 10 personas	Entrevistas hasta 20-30 individuos para "saturar" las categorías y detallar la teoría	Principalmente observaciones y entrevistas con artefactos adicionales durante largos periodos en el campo (p. e. de 6 meses a un año)	Múltiples fuentes documentales, registros de archivos, entrevistas, observaciones, artefactos físicos
Análisis de datos	Relatos Epifanías Contenido histórico	Declaraciones Significados Temas de significado Descripción general de la experiencia	Codificación abierta Codificación axial Codificación selectiva	Descripción Análisis Interpretación	Descripción, Temas Aserciones

Dimensión	Biografía	Fenomenología	Teoría fundamentada	Etnografía	Estudio de caso
Forma del informe	Retrato detallado de la vida de un individuo	Descripción de la 'esencia' de la experiencia	Teoría o modelo teórico	Descripción el comportamiento cultural de un grupo o de un individuo	Estudio en profundidad de un 'caso' o 'casos'

Nota: Tomada de Creswell (2013)

Respecto a las principales diferencias entre los objetivos fundamentales de los métodos de investigación cualitativa, se puede decir que explorar una vida es diferente de generar una teoría o a describir el origen de las disciplinas. La recolección de datos varía en términos del énfasis; por ejemplo, solo entrevistas en fenomenología (Creswell, 2013) o múltiples formas en el estudio de caso para lograr un retrato a profundidad.

Ante el cuestionamiento de si el objeto de estudio escoge el método o viceversa, se concluye la necesidad de centrar la presente investigación bajo el enfoque fenomenológico en el que puedan convivir las creencias compartidas de los académicos universitarios, respecto a los rasgos propios de la identidad organizacional de las universidades mexicanas en procesos de cambio, así como los factores que potencian y limitan la identidad *con* la organización universitaria.

5.3 El método fenomenológico

Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno (Creswell, 2013). Es así como los fenomenólogos exploran las estructuras de la conciencia en las experiencias humanas (Polkinghorne, 1989).

La fenomenología tiene sus raíces en las perspectivas filosóficas de Edmund Husserl (1859-1938), históricamente conocido como el 'fundador de la fenomenología', cuya descripción en palabras de Husserl (1987) retoman Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012):

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un *organum* (instrumento) para la revisión metódica de todas las ciencias. (p. 53)

La fenomenología ha sido utilizada en las ciencias humanas y sociales, especialmente en la sociología (Borgatta y Borgatta, 1992; Swingewood, 1991), en la psicología (Giorgi, 1985; Polkinghorne, 1989, 1994), en la enfermería y en las ciencias de la salud (Nieswiadomy,

1993; Olier, 1986), y recientemente, en la educación (Barnacle, 2004; Tesch, 1988; Van, 1980).

La fenomenología puede abordarse desde un carácter metódico, desde un carácter científico y desde un carácter filosófico (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012; Fuster, 2019; Parra, 2017). Aunque los tres ámbitos se muestran interdependientes, es de interés para la presente investigación centrarse en su carácter metódico.

Para Husserl (2009), la única filosofía posible para abordar la fundamentación de la ciencia era la fenomenología (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012; Fuster, 2019; Parra, 2017), que surge como una forma de indagar, con el rigor de la ciencia y con las herramientas filosóficas, el mundo del sujeto que hace ciencia, los sistemas que operan al establecer una teoría científica y los modos de relacionarse —a través de una teoría—, con el mundo cotidiano que el científico habita. Para Creswell (2013), *el análisis de los datos fenomenológicos* procede a través de la metodología de la reducción, del análisis de declaraciones específicas de temas, y de una búsqueda de todos los significados posibles. Según él, el investigador aparta los prejuicios, las *ramificaciones (epoché)* y sus experiencias para apoyarse en la intuición, la imaginación y las estructuras universales con el fin de obtener una visión general de la experiencia.

Las discusiones filosóficas y las maneras de abordarle siguieron desarrolladas por Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty, así como por Max Weber (Spiegelberg, 1982), quienes, como seguidores de Husserl, abrieron el enfoque de la fenomenología hermenéutica, dejando para Moustakas (1923-2012) y Shütz (1899-1959), entre otros, el campo del estudio descriptivo desde la fenomenología trascendental y la fenomenología social. Todas estas ‘gammas de la fenomenología’ se desarrollan dentro del paradigma cualitativo interpretativo. Al respecto, Creswell (2013) cita a Barritt (1986) y a Tesch (1990), los cuales afirman que aquellos que adoptan estos principios y los llevan hacia adelante en un pensamiento intelectual vienen de las áreas de las ciencias sociales, especialmente de la sociología y la psicología, formando así campos filosóficos como las fenomenologías reflexiva/trascendental, dialógica, empírica, existencial, hermenéutica y social.

El acercamiento que se pretende en la actual investigación se ha fundado en los planteamientos metodológicos de Moustakas (1994), quien inicia el campo de la *fenomenología trascendental* centrándose en el significado de las experiencias individuales y no en las grupales. Su pensamiento busca determinar qué significa una experiencia para las personas que la han tenido y si son capaces de elaborar una descripción comprensiva de ella. A partir de tales descripciones, se derivan significados universales, es decir, las esencias de las estructuras de las experiencias.

Moustakas, desde la fenomenología trascendental, pone mayor énfasis en dejar a un lado las preconcepciones o la *epoché*, y en desarrollar estructuras universales basadas

en lo que la gente experimenta y en la forma en que lo hace. Invita a asumir la fenomenología como una disposición de ponerse frente al objeto de estudio con un estilo especial de conciencia y de abordaje de manera natural, desinteresada y propiamente fenomenológica; es decir, sin prejuicios y procurando llegar a la esencia.

En especial, se busca conocer parte de la vida de los participantes, sus experiencias en sus diferentes ámbitos, así como su propio mundo de ideas y conocimientos, relacionado con el fenómeno de estudio. El punto de partida de esta tradición es la esencia de las experiencias y percepciones a indagar de la vida de las personas.

El paradigma interpretativo de corte fenomenológico entiende al mundo como algo no acabado, en constante construcción, en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle significado. Su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (ITSON, s.f.).

Toda vez que el método fenomenológico se caracteriza por mantener un proceso activo, sistemático, en el cual se toman decisiones sobre lo investigado, al mantener un estilo interactivo con el fenómeno objeto de estudio, surgen las preguntas que orientan la investigación, por lo que el investigador y el objeto de investigación se influyen mutuamente (Alvarez, 1997; Fuster, 2019). La tabla 20 sintetiza de las características de la fenomenología:

Tabla 20
Características de la fenomenología

La fenomenología es	Porque
Sistemática	Pone en práctica de forma específica métodos para reflexionar, cuestionar, enfocar, intuir, etc.
Explícita	Pretende articular las estructuras de significado de una experiencia mediante el contenido y la forma del texto.
Autocrítica	Examina continua y constantemente sus propios objetivos y métodos.
Intersubjetiva	Desarrolla una relación dialéctica con el fenómeno que estudia y requiere del lector para validar al fenómeno descrito.

Nota: Elaboración propia con información de Van (2003, pp. 29-30)

Al definir la vertiente fenomenológica que se utilizará en el estudio, usualmente el investigador elige entre la descriptiva y la interpretativa. La primera de ellas se enfoca en recabar las narraciones o descripciones de los sujetos que forman parte del estudio, respetando en todo momento sus propias percepciones acerca del fenómeno estudiado. En cambio, la vertiente interpretativa o hermenéutica, como su nombre lo indica, elabora interpretaciones de la experiencia estudiada con base en lo que los participantes expresan (Hernandez, Fernández y Baptista, 2014).

La presente investigación, por tanto, aborda el paradigma cualitativo interpretativo desde el método fenomenológico descriptivo, a partir de los procesos y estructuras planteadas por Moustakas (1994), mismas que se describen en los siguientes segmentos.

5.3.1 Procesos del método fenomenológico

Si bien en la fenomenología no existe un método rígido, ya que “el investigador llega a la verdad mediante varios caminos, articulando tareas tales como la descripción y la categorización” (Martínez y Soto, 2015, p. 85), sí puede hablarse de procesos que deben estar presentes de forma transversal durante un estudio fenomenológico. Comúnmente se entiende por “proceso” al conjunto de fases sucesivas de un fenómeno o hecho complejo, o bien, el conjunto de operaciones a que se somete una cosa para elaborarla o transformarla.

Para llevar a cabo un estudio fenomenológico, hay varias posturas con puntos coincidentes en cuanto al proceso a seguir. Por ejemplo, Hernández et al. (2014) sintetiza las principales acciones para implementar un estudio propio de este enfoque, lo cual se muestra en la tabla 21:

Tabla 21
Acciones para implementar un estudio fenomenológico

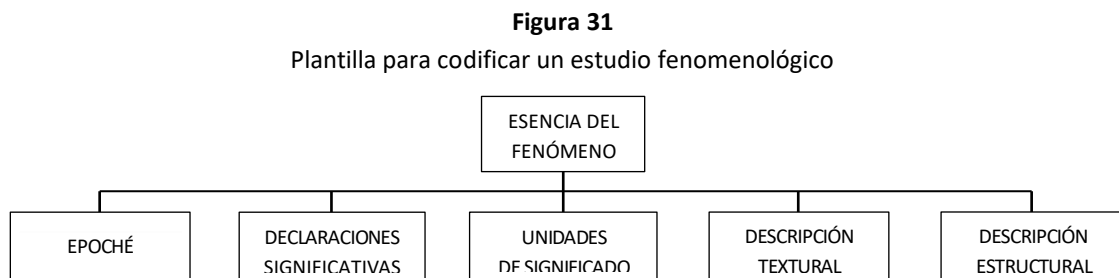
Paso	Acción
1	Partiendo del planteamiento del problema, definir el fenómeno de interés.
2	Elegir el contexto y los participantes: individuos o miembros de los grupos que hayan experimentado el fenómeno de interés.
3	Inmersión en el campo: Reconocimiento y posterior revisión del lugar donde ocurrió el fenómeno y las experiencias. · Búsqueda de antecedentes históricos sobre el fenómeno y los participantes (para fines de contextualización).
4	Recolectar los datos sobre las experiencias con el fenómeno o planteamiento: · Recabar información mediante entrevistas, grupos de enfoque o grabaciones en video (a veces complementando con otras herramientas). · El producto consiste en varias descripciones y narrativas de experiencias.
5	Transcribir las narrativas de las experiencias y agregar todos los materiales e información a la base de datos.
6	Revisar todas las descripciones e información (vista o lectura general de los datos) para tener un panorama completo.
7	Identificar las <i>unidades de análisis</i> .
8	Generar <i>las categorías</i> , temas y patrones presentes en las descripciones y narrativas de los participantes sobre las experiencias con respecto a fenómeno.
9	Descubrir la conexión entre las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno (vínculos entre las categorías y temas).

Paso	Acción
10	Determinar (de forma constructiva y comparativa) el fenómeno desde el análisis de experiencias: · Esencia de las experiencias (categorías y temas centrales comunes) · Diferencias entre experiencias (visiones distintas) · Estructura (categorías que componen el fenómeno y sus relaciones) · Contexto (tiempo, lugar y situación)
11	Desarrollar una narrativa general que incluya las categorías y temas comunes y diferentes (presentados individualmente), así como sus vínculos dentro del contexto. El producto es una descripción del fenómeno (experiencia común) y las categorías emanadas a partir de las experiencias.
12	Validar la narrativa y descripción del fenómeno con los participantes y revisar con otros investigadores.
13	Elaborar el reporte final. Nota: ¿Se requieren más datos? Recolectar hasta saturación y lograr entendimiento.

Nota: Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 493)

Por su parte, Moustakas (1994), cuya técnica, método y proceso se ha seguido en el presente estudio para llevar a cabo la investigación de corte fenomenológico, se focaliza en una serie de etapas que favorecen una comprensión global del proceso a seguir con un enfoque descriptivo desde la fenomenología trascendental. Dichas etapas se concentran en la *epoché*, la reducción fenomenológica, la variación imaginativa y la síntesis de la descripción textural (qué), así como la estructural (cómo).

La figura 31 muestra la plantilla con lo ya señalado y sintetiza la postura de Moustakas a partir del método de Stevick-Colaizzi:



Por su parte, Creswell (2013) recurre al segundo enfoque de Moustakas, llamado modificación del método de Stevick-Colaizzi por ser más utilizado en estudios fenomenológicos. A continuación, se explica brevemente cada una de sus etapas:

- El investigador comienza con una descripción completa de su propia experiencia del fenómeno.
- El investigador encuentra entonces enunciados (en las entrevistas) sobre la manera en que los individuos experimentan el tema, enumera estos enunciados

significativos (horizontalización de la información), trata cada uno de ellos del mismo valor y trabaja para desarrollar una *lista de enunciados única* y sin puntos en común.

- Luego, estos enunciados se agrupan en *unidades de significado*, el investigador hace una lista de estas unidades y redacta una descripción de las ‘texturas’ (*descripción textural*) de la experiencia —lo que sucedió—, incluyendo ejemplos literales.
- Después, el investigador reflexiona en su propia descripción y usa la *descripción estructural (variación imaginativa)*, buscando todos los significados posibles y perspectivas divergentes, variando los marcos de referencia sobre el fenómeno y construyendo una descripción de cómo se experimentó el fenómeno.
- El investigador construye una descripción completa del significado y la *esencia* de la experiencia.
- A este proceso le siguen, primero, un reporte de la experiencia por parte del investigador y luego, otro por parte de los participantes. Después de esto, se elabora una descripción ‘a partir de todo’.

La tabla 22 incluye una breve descripción de cada proceso metodológicamente hablando. Sin embargo, se dejará para otra ocasión la disertación filosófica al respecto, ya que de hacerlo, desviaría el objetivo de la presente investigación.

Tabla 22
 Procesos del modelo fenomenológico, de acuerdo con Moustakas (1994)

Proceso	Descripción
Epoché	Dejar de lado los prejuicios e iniciar la entrevista de investigación con una presencia receptiva e imparcial. Colocar entre paréntesis el tema o la pregunta a estudiar. · Horizontalización: Cada declaración tiene el mismo valor. · Delimitar horizontes y significados: Horizontes que destacan como cualidades invariables de la experiencia.
Reducción fenomenológica	· Cualidades y temas que no varían: componentes agrupados en temas que no se repiten ni se superponen. · Descripciones texturales individuales: una integración, descriptiva, de los componentes y temas de texturas invariables de cada participante en la investigación. · Integrar las Descripciones texturales: integrar todas las descripciones texturales individuales en una descripción textural universal.

Proceso	Descripción
Variación imaginativa	<p>Contrastar los posibles significados.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Contrastar las perspectivas del fenómeno: desde diferentes puntos de vista, como significados opuestos y varios roles. · Variaciones de fantasía libre: considerar libremente las posibles cualidades estructurales o las dinámicas que evocan las cualidades texturales. · Crear una lista de cualidades estructurales de la experiencia. · Desarrollar temas estructurales: agrupar las cualidades estructurales en temas. · Usar las estructuras universales como temas: tiempo, espacio, las relaciones entre sí y con los otros, preocupaciones importantes, estructuras causales o estructurales.
Variación imaginativa (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> · Descripciones estructurales individuales: para cada coinvestigador, integrar las cualidades estructurales y los temas en una descripción estructural individual. · Integrar las descripciones estructurales: integrar todas las descripciones estructurales individuales en una descripción universal de la experiencia.
Síntesis de la descripción textural y de la estructural	<p>Intuitiva y reflexivamente integra las descripciones texturales y estructurales para desarrollar una síntesis de los significados y esencias del fenómeno o experiencia.</p>

Nota: Tomado de Moustakas (1994, pp. 180-181)

Para completar el estudio, se han considerado las categorías estructurales de la fenomenología desde la técnica de Moustakas para el diseño del estudio de campo, mismo que será la base para el diseño de la guía de entrevista y la estructura a seguir para el análisis de resultados.

5.3.2 Categorías estructurales de la fenomenología

Ya que la fenomenología busca llegar a la esencia del fenómeno estudiado para extraer de ella significados relevantes que puedan aplicarse de forma universal, se puede afirmar que “el método fenomenológico contribuye tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 71).

Aun así, es importante dar énfasis a las categorías estructurales que llevan al análisis fenomenológico: *intencionalidad, temporalidad e intersubjetividad*, ya que son conceptos necesarios para una correcta agrupación de los temas durante la reducción fenomenológica y la variación imaginativa.

La *intencionalidad* se refiere “al sentido de nuevas experiencias, con relación a percepción, imaginación, conciencia y juicios” (Martínez y Soto, 2015, p. 85). De acuerdo con Moustakas (1994), el principal método para presentar la experiencia intencional es la descripción, y el reto es determinar los componentes texturales correctos; es decir, el ‘qué’

del fenómeno. Así, en una descripción textural de una experiencia, nada es omitido y a cada dimensión o fase se le da igual atención. Por otro lado, la descripción estructural involucra un pensamiento consciente: juzgar, imaginar y recolectar es descubrir el ‘cómo’, de forma que se pueda llegar al significado estructural del fenómeno: ¿cuál es su naturaleza?, ¿cuáles son sus cualidades?, ¿cuál es la esencia de lo vivido?, ¿existe un significado unificador de dicha experiencia?

La *temporalidad* “se relaciona con el tiempo vivido, la experiencia a través del tiempo, sus temas pueden ser pasado, presente y futuro, proyecto de vida o profesional, el porvenir” (Martínez y Soto, 2015, p. 85).

Para explicar la *intersubjetividad*, Moustakas (1994) retoma las ideas de Husserl (1977) para exponer que la importancia de la intersubjetividad radica en que las personas perciben el mundo real de manera subjetiva. En otras palabras, la forma en que se percibe y experimenta el mundo es propia de cada individuo, así como la manera en que se relaciona con los demás. De Lauer (1967) recupera la empatía como un método para tener acceso al otro, ya que por medio de ella se puede comprender la experiencia propia y la de los otros.

A partir de estas categorías estructurales de la fenomenología, se retoma la propuesta de Malavé (2008) para sustentar los temas de la guía de entrevista.

Tabla 23
 Categorías estructurales de la fenomenología

	INTENCIONALIDAD (El sentido de nuestras experiencias)	TEMPORALIDAD (Tiempo vivido, experiencia del tiempo)	INTERSUBJETIVIDAD (La presencia del otro)
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> · Percepción · Recordar · Imaginar · Estar consiente de algo · Comprensión de conciencia · Placer conmovedor · Deseos 	<ul style="list-style-type: none"> · Síntesis de pasado, presente y futuro · Proyecto de Vida · El tiempo como vivencia, va hacia el provenir · El tiempo para ser más, para desarrollo de nuestra personalidad · Llegar a ser menos · Capacidad de futurizar · Llegar a ser como horizonte 	<ul style="list-style-type: none"> · Cómo incluyo a los otros · Mi relación con los otros · El yo, el otro en pareja · Sincronizar mis experiencias pasadas con las tuyas

Nota: Tomada de Malavé (2008, p. 127)

Para centrar esta investigación en dimensiones y categorías de interés para el fenómeno que atañe al presente estudio, se consideran las categorías de *intencionalidad*,

al indagar en la percepción respecto al sentido de las experiencias, recuerdos y deseos de nuestros académicos; *temporalidad*, ya que considera el tiempo y la experiencia vividos por los académicos como la síntesis del pasado, presente y futuro, del proyecto de vida, de sus vivencias o visión hacia el porvenir, dentro de su rol y del mundo universitario; así como la *intersubjetividad*, al contemplar cuestiones relacionadas con la identidad *con* la organización, de grupo y de rol, desde la manera como incluye a los otros o se relaciona con ellos, o bien, al sincronizar las experiencias pasadas con las de la organización universitaria desde la 'identidad con'. Este planteamiento se abordará más adelante, en donde se describe la manera de abordar el análisis de los resultados.

5.3.3 Etapas en la metodología fenomenológica

Nora Mendizábal (2006) ve al proceso de investigación como una actividad que produce ideas y que inicia con la planeación y un diseño que permite articular sus elementos constitutivos de forma lógica:

El diseño articula lógica y coherentemente los componentes principales de la investigación: justificación o propósitos, teoría, preguntas de investigación, método y los criterios utilizados para garantizar la calidad del estudio; este se comunicará luego en un documento, una propuesta escrita, para que pueda ser evaluado por diferentes jurados y guiar así al investigador en la continuidad del proceso de investigación. (p. 65)

Ya que esta investigación se aborda desde la fenomenología descriptiva, es pertinente recuperar la metodología propuesta por Moustakas (1994), cuyo resumen se presenta en la tabla 24:

Tabla 24

Etapas de la metodología fenomenológica, de acuerdo con Moustakas

Etapa	Descripción
Preparación de la recolección de datos	1. Formular la pregunta: definir los términos de la pregunta. 2. Revisar la literatura disponible y determinar la naturaleza original del estudio. 3. Desarrollar los criterios para seleccionar a los participantes: establecer contacto, obtener consentimiento informado, asegurar la confidencialidad, acordar el lugar y tiempo de los encuentros, obtener los permisos para grabar y publicar. 4. Desarrollar instrucciones y preguntas o temas guía necesarios para la entrevista de investigación fenomenológica.
Recolección de datos	1. Participar en el proceso de <i>epoché</i> como una forma de crear una atmósfera y relación que permita la adecuada conducción de la entrevista. 2. Precisar la pregunta. 3. Conducir la entrevista de investigación cualitativa para obtener descripciones de la experiencia, considerando: <ul style="list-style-type: none"> a. Entrevistas informales. b. Preguntas abiertas. c. Entrevistas guiadas por un tema.
Organización, análisis y síntesis de los datos	Seguir el método modificado de Van Kaam o el método Stevick-Colaizzi-Keen [para]: desarrollar descripciones texturales y estructurales, componer descripciones texturales y estructurales, y realizar una síntesis de los significados y esencias texturales y estructurales de la vivencia. <ul style="list-style-type: none"> · Resumir todo el estudio · Relacionar los hallazgos del estudio y diferenciarlos de lo hallado en la revisión de la literatura
Resumen, implicaciones y resultados	<ul style="list-style-type: none"> · Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras y desarrollar un bosquejo de un estudio posterior · Relacionar el estudio con los resultados personales · Relacionar el estudio con los resultados profesionales · Relacionar el estudio con los significados sociales y su relevancia · Comentarios finales: futuras direcciones y metas del investigador

Nota: Tomada de Moustakas (1994, pp. 181-182)

Al ser parte de la investigación cualitativa, la fenomenología recurre principalmente a las entrevistas para acercarse a los actores que han experimentado de primera mano el fenómeno que se desea estudiar. Precisamente, con base en las entrevistas, Creswell (2013) propone las siguientes actividades para recolectar información en un estudio fenomenológico:

Tabla 25

Actividades de recolección de datos para la fenomenología, según Creswell

Actividad de recolección	Desde la fenomenología
¿Qué estudia tradicionalmente? Sitios o individuos	Múltiples individuos que han experimentado el fenómeno
¿Cuáles son los problemas típicos de acceso y relación? (acceso y relación)	Encontrar gente que ha experimentado el fenómeno
¿Cómo se selecciona un sitio o individuos para estudiar? (estrategia de muestreo intencional)	Encontrar individuos que han experimentado el fenómeno. Una muestra de criterio.
¿Qué tipo de información se recolecta normalmente? (tipos de información)	Entrevistar de 5 a 25 personas (Polkinghorne, 1989)
¿Cómo se registra la información? (registro de información)	Entrevistas, con frecuencia varias con los mismos individuos
¿Cuáles son los principales problemas del registro de la información? (problemas del campo)	Poner entre paréntesis las experiencias propias la logística de las entrevistas.
¿Cómo se almacena normalmente la información? (almacenaje de información)	Transcripciones Archivos de computadora

Nota: Tomada de Creswell (2013, p. 148)

5.4 Diseño de modelo integrador y matriz guía: hacia la consistencia interna

A partir de la selección de las técnicas de recolección de la información, se elaboró el *Modelo integrador guía de consistencia* (ver tabla 26). Este toma en cuenta tanto las categorías estructurales de la fenomenología propuestas por Moustakas (Malavé, 2008), como su cruce con las dimensiones de la identidad organizacional mencionadas por Whetten (2006). Pretende guiar, de manera táctica, el diseño de la matriz guía del estudio como pauta operativa para garantizar su consistencia interna.

El modelo fue diseñado con el propósito de facilitar la comprensión fenomenológica de la esencia de las experiencias acerca de un fenómeno con base en el análisis de datos como declaraciones, significados, percepciones, descripción de experiencias en forma narrativa, sin prejuicios y procurando llegar a la esencia (Creswell, 1998) a partir de los grandes postulados de la identidad organizacional desde la voz del académico universitario, de manera que se garantice consistencia con las preguntas y objetivos de investigación.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, las categorías estructurales de la fenomenología, según Moustakas, se centran en la intencionalidad, la intersubjetividad y la temporalidad (Malavé, 2008). La categoría de *intencionalidad* propicia la indagación respecto al sentido de las experiencias de los académicos; la categoría de *temporalidad* considera el tiempo y la experiencia vividos por los académicos dentro de su rol y del mundo

universitario; y finalmente, la categoría de *intersubjetividad* considera cuestiones relacionadas respecto a ellos como académicos y su relación con otros (ver tabla 26).

En especial, se busca conocer parte de la vida de los participantes, sus experiencias en sus diferentes ámbitos, así como su propio mundo de ideas y conocimientos, relacionado con el fenómeno en estudio. El punto de partida es la esencia de las experiencias y percepciones desde la vida de las personas por indagar.

Es de esta manera que el *modelo integrador guía de consistencia* favorece la construcción de un marco epistemológico-metodológico base de la investigación hacia la consistencia lógica de Shutz (1932, 1967), en donde se pretende establecer el mayor grado de claridad en el marco conceptual y la metodología aplicada.

Tabla 26
 Modelo integrador guía de consistencia interna

Categorías estructurales Fenomenología	Dimensiones de IO	Que abarca en voz del académico	Limitantes en voz del académico
Intencionalidad	Identidad <u>de</u> la organización La idea de Universidad. Lo central, distintivo y perdurable	¿Quiénes somos como organización? Central, distintivo y perdurable	Limitantes a la idea de quiénes somos como organización Por prever
Intersubjetividad	Identidad <u>con</u> la organización Identidad con la Universidad como organización	Genera identidad <u>con</u> la organización Fuentes de identificación, la relación con otros	Limitantes a la identidad <u>con</u> la organización. Distanciamiento y muros
Temporalidad	La idea de ellos como académicos en universidad	Cómo se ve respecto al cambio en la Universidad. Anhelos, añoranzas como académico en tiempos de cambio. Creación de sentido.	Por considerar y prever con relación al cómo se ve ante el cambio en universidad Presiones externas de cambio, multiplicidad de roles, validarse

Nota: Elaboración propia

Con este modelo como guía, se pretende garantizar la coherencia interna entre los objetivos y las preguntas de investigación, con las categorías apriorísticas¹ seleccionadas a partir de la literatura y revisión de investigaciones previas, el diseño de los instrumentos

¹ Las categorías apriorísticas, con su correspondiente desglose en subcategorías, constituyen la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información y que surgen de los tópicos centrales planteados en las preguntas de investigación seguido de los objetivos de la investigación (Cisterna, 2005, p. 65).

para el levantamiento de los datos, así como la estructuración para la síntesis de los resultados obtenidos que han sido ricos en experiencias, creencias compartidas y posturas. Este modelo también facilita la consistencia para el correspondiente análisis de resultados. Tal como afirma Pérez (1998), referido por Cisterna (2005):

Un modelo de estructuración operacional de una investigación cualitativa implica un diseño que se articula en un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo. De tal forma, el informe de investigación expresa la presentación de dicho proceso en términos formales. (p. 62)

A partir del modelo integrador, se realizó la matriz guía (*ver tablas 28-31*) en la que se van alineando las preguntas de investigación y los objetivos correspondientes, con base en las categorías y subcategorías apriorísticas alineadas con las categorías estructurales de la fenomenología. Estas han sido construidas antes del proceso de recopilación de la información y fueron la guía tanto para la elaboración del marco teórico como para el diseño de los instrumentos e inclusive el análisis y síntesis de los resultados, con sustento en autores como Moustakas (1994), Malavé (2008), Creswell (2013), Albert y Whetten (1985), Puusa (2006), Degn (2016), Breit (2014), Elsbach y Kramer (1996), Clark (1998), Gonzáles (2014), Weerts et al. (1980) y Morgan (2009), entre otros.

Dicha matriz se encuentra estructurada de manera que responda a los objetivos generales. Se diseñó con las dimensiones de identidad organizacional (IO): identidad de la organización e identidad con la organización, junto con las correspondientes categorías apriorísticas de análisis seleccionadas en consistencia con el objetivo de la presente investigación. En cada una se considera una serie de factores que propician o limitan la identidad organizacional en los miembros de las organizaciones, según estudios previos (*ver tablas 27 y 28*).

Tabla 27

Dimensión Identidad de la organización y sus componentes

Dimensión identidad de la organización y sus componentes	Categorías de análisis
Componente Ideacional	Creencias compartidas respecto a quiénes somos como organización desde: 1. Lo que es central en la organización para sus miembros 2. Lo que hace que la organización sea distinta a otras 3. Lo que se percibe por los miembros
Componente Fenomenológico	Experiencias profundas de los miembros en su organización respecto a lo que ‘dice’ la organización que es central, distintivo y perdurable.

Nota: A partir de Whetten et al (2006), Ashford (2006), Dutton, Dukerich y Harquail (1994), Puusa (2006) y Steiner et al. (2013)

La **dimensión identidad de la organización**, que responde al primer objetivo general, se divide en dos componentes de la IO:

a) *Componente ideacional*, que abarca las creencias compartidas respecto a quiénes son los miembros como organización desde 3 ámbitos: lo que es central en la organización para sus miembros, lo que hace que la organización sea distinta a otras y lo que se percibe por sus miembros.

b) *Componente fenomenológico*, que abarca las experiencias profundas de los miembros en su organización respecto a lo que ‘dice’ la organización que es central, distintivo y perdurable, desarrolladas especialmente por Whetten, Brown, Dacin y Pratt (2006). Ellos hacen eco de lo dicho por Ashford (2006), Dutton, Dukerich, Harquail (1994), Puusa (2006), Steiner, Sundström y Sammalisto (2013).

La segunda dimensión IO, **identidad con la organización**, que responde al segundo objetivo general, se complementa —a partir de una elaboración propia con sustento en las siguientes investigaciones previas— con 2 componentes de análisis:

a) *desde la organización* (González y Ortega, 2003; Degn, 2016) y

b) *desde el actor interno* (Elsbach y Kramer, 1996; Bloch, 2014; García, 2008; Avilés, 2010).

Tabla 28

Dimensión Identidad con la organización y sus componentes

Dimensión Identidad <u>con</u> la organización y sus componentes	Categorías de análisis
Componente organizacional	Reconocimiento como ser humano y respeto por su dignidad Reconocimiento a su trabajo Oportunidades de desarrollo Evaluación del desempeño justo y con base a estándares previamente establecidos
Componente del actor interno	Conocimiento y claridad de los principios básicos de la organización y cómo aporta a ello el rol de cada miembro Sentido de pertenencia Identidad de rol y construcción de sentido

Nota: A partir de González y Ortega (2003), Degn (2016), Elsbach y Kramer (1996), Bloch (2014), García et al. (2008) y Avilés (2010)

Con base en lo dicho por González y Ortega (2003), dentro del componente organizacional se consideran las categorías de reconocimiento del ser humano y respeto por su dignidad, reconocimiento a su trabajo, oportunidades de desarrollo, evaluación del desempeño justo y con base en estándares previamente establecidos, conocimiento y claridad de los principios básicos de la organización y cómo aporta a ello el rol de cada miembro. Con base en Lise Degn (2016), está conformado por el apoyo y confianza en la dirección, la libertad en el trabajo, el reconocimiento, las recompensas, la remuneración equitativa, los límites y expectativas claras, y el tiempo disponible.

El componente del actor interno incluye el sentido de pertenencia e identidad de rol y construcción de sentido, a partir de los postulados de Elsbach, Kramer (1996), Bloch (2014), García et al. (2008) y Avilés (2010).

Estas dimensiones desde la identidad organizacional son compatibles con la visión *moustakense* de la fenomenología, por lo que también es necesario considerar las categorías estructurales de intencionalidad, temporalidad e intersubjetividad.

La intencionalidad da sentido a las experiencias, a partir de percepciones, recuerdos, visualizaciones y deseos. La temporalidad contempla el tiempo vivido; la experiencia a partir de la síntesis del pasado, el presente y el futuro; el proyecto de vida; el tiempo como vivencia hacia el porvenir y la capacidad de futurizar. Por último, la intersubjetividad se concentra en la presencia del otro, es decir, en cómo el individuo forma parte de la organización y se relaciona las personas que la conforman.

Tanto el componente ideacional, como el personal y la construcción de sentido o *sensemaking*, arrojan elementos que dan fuerza al análisis central del presente estudio. Lo

anterior se puede visualizar en la estructura matricial que se presenta en las tablas 29, 30, 31 y 32.

De acuerdo con Valles (2003), la matriz guía presentada sigue el principio de *validez de constructo*, que permite plantear cuestiones útiles para la obtención de información relevante para la investigación; así como el de *fiabilidad*, que permite realizar preguntas dentro de la entrevista semiestructurada que mantengan una línea de diálogo con todos los entrevistados.

En general, tanto el modelo como la matriz cubren las estrategias más usuales empleadas para brindar calidad a la investigación interpretativa con el objeto de garantizar el rigor y la confianza en los hallazgos, a partir de Lincoln, Guba (1985) y Rodríguez et al. (2005). Ellos destacan el valor de credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confirmabilidad, como se muestra en la tabla 33.

Tabla 29

Matriz guía del objetivo general 1. Categoría estructural: intencionalidad

OBJETIVO GENERAL	1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever, a partir de creencias compartidas de sus académicos.			
PREGUNTA GENERAL	1. ¿Cómo percibe el académico universitario la identidad organizacional de la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable y qué aspectos prevé?			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Delimitar los rasgos propios de la identidad organizacional en la Universidad. 2. Caracterizar la identidad organizacional en la Universidad desde creencias compartidas en los académicos desde lo central, distintivo y perdurable.			
PREGUNTA ESPECÍFICA	¿Cuáles son los elementos centrales, distintivos y perdurables de la Universidad, así como los aspectos por prever en la identidad organizacional de la Universidad por parte de sus académicos?			
DISEÑO APRIORÍSTICO			DISEÑO DE INSTRUMENTOS	
CATEGORÍA ESTRUCTURAL (MOUSTAKAS) INTENCIONALIDAD	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	AUTORES BASE	PREGUNTA DE INSTRUMENTO
	<u>Dimensiones IO</u>	Creencias compartidas respecto a quiénes son los miembros como organización desde:	Whetten et al (2006) Ashford (2006) Dutton, Dukerich y Harquail (1994) Puusa (2006) Steiner et al. (2013)	¿Qué es lo central para la Universidad en general?
	Identidad <u>de</u> la organización	• Lo que es central en la organización para sus miembros		¿Qué es lo central en la Universidad donde laboras?
	<u>2 elementos</u>	• Creencias compartidas de lo que es central, distintivo y permanente		¿Qué hace distinta a la Universidad de otras organizaciones y qué sería lo perdurable?
Componente ideacional	• Lo que los miembros son como organización desde lo distintivo y permanente	¿Qué es lo que hace distinguirse de otras universidades la institución donde laboras y qué sería lo perdurable?		

Nota: Elaboración propia a partir de Whetten et al (2006), Ashford (2006), Dutton, Dukerich y Harquail (1994), Puusa (2006) y Steiner et al. (2013).

Tabla 30
 Matriz guía del objetivo general 1. Categoría estructural: temporalidad

Objetivo general	1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever, a partir de creencias compartidas de sus académicos.			
Pregunta general	1. ¿Cómo percibe el académico universitario la identidad organizacional de la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable y qué aspectos prevé?			
Objetivo específico	3. Señalar los aspectos por prever a la identidad organizacional en la Universidad.			
Pregunta específica	¿Cuáles son los elementos centrales, distintivos y perdurables de la Universidad, así como los aspectos por prever en la identidad organizacional de la Universidad por parte de sus académicos?			
Diseño apriorístico			Diseño de instrumentos	
Categoría estructural (Moustakas) TEMPORALIDAD	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Autores base	Pregunta de instrumento
	<u>Dimensiones IO</u> Identidad de la organización. Idea de Universidad desde quiénes somos como organización	Lo cambiable	Whetten et al. (2006) Ashford (2006) Dutton y Dukerich (1994)	¿Qué sería lo cambiable en la Universidad en general y qué lo que ha de permanecer en el tiempo?
	<u>Componente fenomenológico</u> Aspectos por prever o amenazas al componente ideacional	Lo permanente		Y, respecto a tu universidad, ¿qué consideras que no debe cambiar en el tiempo?
		Añoranzas		¿Qué es lo que el académico añora de su universidad respecto a los principios que promueve?
	De lo central, distintivo y perdurable	Anhelos		¿Qué es lo que anhela respecto al futuro de la Universidad? ¿Me podrías dar algunos ejemplos respecto a tus experiencias como académico?
	Diseño apriorístico			Diseño de instrumentos

	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas		Pregunta de instrumento
	Por considerar y prever con relación a cómo se ve en tiempos de cambio	Presiones externas de cambio	Puusa (2006) Steiner, Sundström y Sammalisto (2013)	¿Qué representa para los académicos universitarios vivir las presiones externas de cambio en las universidades?
Dispersión académica		¿Qué representa para un académico universitario el tener que validarse constantemente ante su comunidad interna y externa?		
Validarse con instancias		¿Cómo percibe el académico universitario la exhaustiva multiplicidad de roles que le exigen dentro de la Universidad: docencia, investigación, vinculación, gestión y cualquier otro rol que se le ofrezca a la comunidad?		

Nota: Elaboración propia a partir de Whetten et al. (2006), Ashford (2006), Dutton y Dukerich (1994), Puusa (2006), Steiner, Sundström y Sammalisto (2013)

Tabla 31
 Matriz guía del objetivo general 2. Categoría estructural: intersubjetividad

Objetivo general	2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.			
Pregunta general	2. ¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan en el académico la identidad organizacional con la Universidad?			
Objetivo específico	4. Identificar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en los académicos desde el ámbito organizacional.			
Pregunta específica	¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos desde el ámbito organizacional, desde la transformación de la profesión académica y desde la creación de sentido?			
Diseño apriorístico			Diseño de instrumentos	
CATEGORÍA ESTRUCTURAL (MOUSTAKAS) INTERSUBJETIVIDAD	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Autores base	Pregunta de instrumento
	<u>Dimensiones IO</u> Identidad <i>con</i> la organización	Reconocimiento como ser humano y respeto por su dignidad	González y Ortega (2003) Degn (2016) Elsbach y Kramer (1996), Bloch (2014) García et al (2008) Avilés (2010)	¿Cuáles consideras que son las fuentes de identificación relevantes para el académico universitario?
		Reconocimiento a su trabajo		
		Oportunidades de desarrollo		
		Evaluación del desempeño justo		
	Identidad <i>con</i> la Universidad como organización	Conocimiento de los principios de la organización		¿Qué representa para ti que seas reconocido en tu trabajo?
			¿Cuáles son las manifestaciones de reconocimiento que te alientan o que te gustarían?	
			¿Tienes claro qué espera la Universidad de ti?, ¿y tu jefe?	
Diseño apriorístico			Diseño de instrumentos	

	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Autores base	Pregunta de instrumento
	Identidad con la organización Limitantes a la identidad con la organización	Distanciamiento con la organización	Degn (2016) Berger (1983) Daft (2006) Bateman (2009) Robbins y Judge (2009) Mehech et al. (2016)	¿Con base en tu experiencia, qué es lo que empuja a un académico universitario a ‘construir un muro’ en su identidad con la organización?
		Desafección		¿Qué hechos o experiencias generan que el académico no se sienta valorado y qué representa para él?
	Distanciamiento y muros	No compromiso		¿Para el académico qué es primero?, ¿su grupo o su organización?, ¿por qué?
				¿Hay un nosotros?
				¿Qué es lo que decepciona al académico de la Universidad en general? ¿Qué espera tener y qué le hace falta?

Nota: Elaboración propia a partir de Degn (2016), Berger (1983), Daft (2006), Bateman (2009), Robbins y Judge (2009), Mehech et al. (2016), González y Ortega (2003), Elsbach y Kramer (1996), Bloch (2014), García et al (2008) y Avilés (2010).

Tabla 32
 Matriz guía del objetivo general 2. Categoría estructural: temporalidad

OBJETIVO GENERAL	2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.			
PREGUNTA GENERAL	2. ¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan en el académico la identidad organizacional con la Universidad?			
OBJETIVO ESPECÍFICO	4. Identificar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en los académicos desde el ámbito organizacional.			
PREGUNTA ESPECÍFICA	¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos desde el ámbito organizacional, desde la transformación de la profesión académica y desde la creación de sentido?			
DISEÑO APRIORÍSTICO				
DISEÑO DE INSTRUMENTOS				
CATEGORÍA ESTRUCTURAL (MOUSTAKAS) TEMPORALIDAD	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	AUTORES BASE	PREGUNTA DE INSTRUMENTO
	Dimensiones IO Identidad <u>con</u> la organización	Identidad personal	González y Ortega (2003) Degn (2016) Elsbach y Kramer (1996) Bloch (2014) García (2008) Avilés (2010)	¿Qué te motiva a hacer lo que haces en la Universidad?
		Identidad de rol		¿Cuáles son tus motores?
	La idea de ellos como académicos en la Universidad	Construcción de sentido		¿Por qué en la Universidad?
				¿Por qué en esta universidad en específico?
				¿Te veías haciendo lo que haces actualmente? ¿Sí, no, por qué?
		¿Qué representa eso para ti?		

Nota: Elaboración propia a partir de González y Ortega (2003), Degn (2016), Elsbach y Kramer (1996), Bloch (2014), García (2008) y Avilés (2010)

Tabla 33
 Estrategias para garantizar la calidad de una investigación cualitativa
 (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, pp. 149-151)

Objetivo	Estrategia	Descripción
Credibilidad	Observación persistente	La permanencia del investigador en el campo ofrece una mayor garantía y verosimilitud a los datos que recoge, a la vez que le permite profundizar en aquellos aspectos más característicos de la situación.
	Triangulación	Permite contrastar las observaciones desde diferentes perspectivas de tiempos, espacios, teorías, datos, fuentes y disciplinas, así como de investigadores de métodos.
	Comentario de pares	Consiste en someter las observaciones e interpretaciones realizadas al juicio crítico de otros investigadores y colegas.
	Comprobaciones de los participantes	Es una actividad de obligado cumplimiento en la investigación cualitativa, y consiste en el contraste sistemático de la información con los agentes y audiencias colaboradoras.
	Recogida de material de adecuación referencial	Se trata de videos, fotografías, grabaciones en audio y otros documentos que permitan un contraste posterior de la información.
Transferencia	Muestreo teórico	Estrategia para maximizar la cantidad de información recogida a la hora de documentar hechos y situaciones que permitan una posterior comparación de escenarios respecto a lo común y lo específico, consistente en un muestreo no probabilístico.
	Descripción en profundidad	Descripciones exhaustivas y minuciosas del contexto, con idea de hacerlas extensivas y generalizables a otros lugares.
	Amplia recogida de información	La diversificación de la información recogida permitirá una más fácil comparación entre distintos escenarios.
Dependencia	Establecer pistas de revisión	Supone dejar constancia de cómo se recogieron los datos, cómo se seleccionaron los informantes, qué papel desempeñó el investigador, cómo se analizaron los datos, cómo se caracterizó el contexto. Esto permitirá comprobar la estabilidad de los resultados en momentos diferentes y dados por otros investigadores.
	Réplica paso a paso	Es análoga a la fiabilidad como consistencia interna en su procedimiento de las dos mitades, en la que dos equipos de investigación separados tratan independientemente con fuentes de datos que también han sido divididas en mitades.
	Métodos solapados	Proceso de triangulación empleando varias técnicas de recogida de información para compensar posibles deficiencias.

Objetivo	Estrategia	Descripción
Confirmabilidad	<i>Auditoría de confirmabilidad</i>	Consiste en la comprobación por parte de un agente externo de la correspondencia entre los datos y las interpretaciones llevadas a cabo por el investigador.
	<i>Descriptores de bajo nivel de inferencia</i>	Son registros lo más fieles posibles a la realidad de donde fueron obtenidos los datos (transcripciones textuales, citas, referencias directas...).
	<i>Ejercicio de reflexión</i>	Consiste en explicitar a la audiencia los supuestos epistemológicos que permiten al investigador formular sus interpretaciones.

Nota: Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, pp. 149-151

Lo anterior se complementa con la puesta en práctica de las estrategias para garantizar la calidad de una investigación cualitativa con base en lo planteado por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005).

El diseño de instrumentos es una parte de vital interés para el estudio. Esta etapa permite obtener la información necesaria para el logro de los objetivos propuestos, y con ello, la respuesta a las preguntas de investigación, como se verá en el desarrollo del apartado 6.

5.5 A manera de síntesis

En este capítulo se fundamenta el diseño de la investigación de campo, así como el método elegido, seguido del diseño del modelo integrador que garantiza consistencia interna del estudio. Desde el orden epistemológico, se identificó la metodología más adecuada para lograr los objetivos generales de investigación.

Se brinda una visión general sobre los paradigmas clásicos como referencia para la investigación educativa a partir de Koetting (1984), Ricoy (2006), Latorre et al., (2005), Bisquerra (2004), Perines y Murillo (2017) (*ver tabla 17*). Se elige realizar la investigación de corte cualitativo con sustento en el paradigma cualitativo interpretativo desde un estudio narrativo y dialógico, ya que permite entender, interpretar y compartir la comprensión de forma mutua y participativa. El conocimiento de los paradigmas de investigación ayudó a situar y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que se propone encuadrar el estudio empírico que permitiera generar propuestas de mejora.

Se seleccionó un método de corte fenomenológico descriptivo, ya que se busca conocer parte de la vida de los participantes, sus experiencias y la forma en que las perciben, así como su propio mundo de ideas y conocimientos relacionados con el fenómeno objeto de estudio; de manera que puedan convivir las creencias compartidas de los académicos universitarios, respecto a los rasgos propios de la identidad organizacional

de la Universidad en procesos de cambio, así como los factores que potencian y limitan la identidad con la organización universitaria.

Se desarrolló un modelo integrador (*ver tabla 26*) que garantizara la consistencia en la investigación entre objetivos y preguntas de investigación, método, técnicas e instrumentos empleados, ello a partir de los constructos de la fenomenología de Clark Moustakas (1994), así como las categorías estructurales de la fenomenología de Malavé (2008); ambos se alternaron con las dimensiones de la Identidad organizacional de Puusa (2006) y Whetten (2006).

Se empleó como guía táctica el diseño de la 'matriz guía del estudio' (*ver tablas 29, 30, 31 y 32*) como pauta operativa para garantizar su consistencia interna.

La actual investigación se ha fundado, así, en los planteamientos metodológicos de Moustakas (1994), quien inicia el campo de la *fenomenología trascendental con un enfoque descriptivo*, centrándose en el significado de las experiencias individuales y no en las experiencias grupales. Su pensamiento busca determinar qué significa una experiencia para las personas que han tenido la experiencia y si son capaces de elaborar una descripción comprensiva de esa experiencia. A partir de las descripciones de los individuos, se derivan significados universales, es decir, las esencias de las estructuras de las experiencias.

Es importante dar énfasis a las categorías estructurales de Moustakas (Malavé, 2008) que llevan al análisis fenomenológico: *intencionalidad, temporalidad e intersubjetividad*, ya que son conceptos necesarios para una correcta agrupación de los temas durante la reducción fenomenológica y la variación imaginativa.

- *Intencionalidad*, al indagar en la percepción respecto al sentido de las experiencias, recuerdos, deseos de nuestros académicos.
- *Temporalidad*, ya que considera el tiempo y la experiencia vividos por los académicos como la síntesis del pasado, presente y futuro, el proyecto de vida, sus vivencias o visión hacia el porvenir, dentro de su rol y del mundo universitario.
- *Intersubjetividad*, al contemplar cuestiones relacionadas con la identidad con la organización, de grupo y de rol, desde la manera como incluye a los otros o se relaciona con ellos, o bien, al sincronizar las experiencias pasadas con las de la organización universitaria.

De acuerdo con Valles (2003), la matriz guía sigue el principio de *validez de constructo*, que permite plantear cuestiones útiles para la obtención de información relevante para la investigación; así como el de *fiabilidad*, que permite realizar preguntas dentro de la entrevista semiestructurada que mantengan una línea de diálogo con todos los entrevistados.

El diseño del instrumento es una parte de vital interés para el estudio. Esta etapa permite obtener la información necesaria para el logro de los objetivos propuestos, y con ello, la respuesta a las preguntas de investigación, como se verá en el desarrollo del capítulo 6.

Capítulo 6. El estudio de campo

Como se ha comentado, los estudios cualitativos se caracterizan por comprender la manera en que las personas conciben las situaciones, cuyo proceso es cíclico y no lineal.

Para efectos del actual estudio, se acudió a 5 estrategias genéricas clave. La primera consistió en diseñar el estudio de campo óptimo para abordar el objetivo propuesto (*ver tabla 34*); la segunda corresponde a las acciones protocolares y acceso al campo; la tercera, al diseño de las técnicas para la obtención de los datos en 3 etapas (*ver tabla 36*); la cuarta consiste en definir la muestra y sus etapas de recolección (*ver tablas 37 y 38*); y la quinta, en el diseño de los instrumentos de recolección de datos (*ver tabla 41 y puntos 6.6.2 y 6.6.3*) que permita comprender la identidad organizacional en la Universidad, desde lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever a partir de creencias compartidas de sus académicos, además de analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.

Para la consecución de las mismas, se ha planteado un paradigma interpretativo de corte cualitativo bajo la metodología fenomenológica descriptiva que permita una aproximación a la realidad para comprender la visión de las personas que se vinculan con el objeto de estudio. Esto desde una metodología inductiva descriptiva hacia un acercamiento a la realidad, procurando describir y documentar los fenómenos que acontecen (Tejada, 1997); de manera que los datos se concentren en las percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas por los participantes dentro de los ambientes naturales de cada uno, en este caso, sus universidades.

Un punto por destacar es la gran apertura y disposición de los académicos y expertos que participaron en la investigación, la cual, por cuestiones de tiempo, se tuvo que cerrar con la muestra señalada. Sin embargo, aún hay bastantes interesados en participar, así como la invitación para ampliar la investigación a más universidades.

6.1 Diseño y preparación para la investigación de campo

Por diseño se entiende el marco y la estructura a partir de los cuales se trabaja la investigación, es decir “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Hernández et al., 2010, p. 120). El diseño se proyecta de manera cautelosa para que, durante el proceso de investigación, se garantice que se brindarán los elementos que respondan a las preguntas y objetivos planteados.

Con base en investigaciones previas relacionadas con el paradigma interpretativo (Creswell, 2013; Gee et al., 1992; Guba, 1985; Lincoln y Tejada, 1997; Marquès, 2008; Ricoy,

2006, entre otros), la investigación cualitativa (Cisterna, 2005; Creswell, 2013; Hernández et al., 2010; Latorre et al., 2005; Martínez, 2013; Ruedas, 2009; Vasilachis, 2006, entre otros) y el método fenomenológico (Albert y Whetten, 1985; Breit, 2014; Clark, 1998; Creswell, 2013; Degn, 2016; Elsbach y Kramer, 1996; Gonzáles, 2014; Malavé, 2008; Moustakas, 1994; Puusa, 2006; entre otros), se busca comprender cómo percibe el académico universitario la identidad organizacional de la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable y qué aspectos prevé, así como los factores que favorecen y limitan en el académico la identidad organizacional con la Universidad.

De acuerdo con el 'modelo integrador' (ver tema 5.4 y tabla 26), se vio pertinente realizar el estudio desde 3 niveles de análisis que vale subrayar en este apartado (tabla 34):

1. *Nivel macro*. Era preciso que el estudio se enfocara en las creencias compartidas de los académicos respecto a la idea de Universidad en general. Esto es, comprender el aspecto ideacional desde las creencias respecto a lo central, distintivo y perdurable de toda Universidad como tal.
2. *Nivel medio*. Se refiere a las creencias compartidas respecto al componente ideacional, pero de la Universidad para la que trabaja el académico, es decir, desde el *componente ideacional* de la identidad organizacional de su universidad.
3. *Nivel micro*. Es comprender cómo se perciben ellos como académicos universitarios respecto a su labor en la Universidad (nivel macro) y su universidad (nivel medio).

El estudio se perfila a niveles macro y micro, aunque para efectos de contextualizar las respuestas de los académicos, se expresan en términos macro.

La unidad de registro será el 'académico universitario de tiempo completo' y el espacio delimitado del estudio será la Universidad en contexto mexicano.

La muestra se caracteriza por ser pequeña, ya que para el método fenomenológico se sugiere una muestra de 10 personas (Creswell, 2013), o bien, de 5 a 25 personas (Polkinghorne, 1989).

Se considera un registro de respuesta por perfil de académico con las variables correspondientes por actividad preponderante o posición, grupo etario, género, experiencia como académico universitario de tiempo completo y antigüedad en la Universidad donde labora.

El estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno (ver tabla 34).

Tabla 34

Diseño de investigación de campo

Central Distintivo Perdurable	Concepción Creencias compartidas Idea	Unidad y nivel de registro Dominio / Espacio	Enfoque / Variables
Idea de Universidad en general	Nivel Macro	Unidad de registro: El Académico	1. Actividad preponderante o posición
Idea de su Universidad desde la organización y estilo directivo	Nivel Medio	Nivel de registro: Macro, medio y micro	2. Grupo etario
Idea de ellos como académicos universitarios	Nivel Micro	Dominio/Espacio delimitado: IES privadas	3. Género 4. Experiencia como académico universitario 5. Antigüedad en la Universidad donde labora
DIMENSIONES:			
Identidad Organizacional <i>de</i> la Universidad			
Identidad Organizacional <i>con</i> la Universidad			
Desde la organización			
Desde el actor como académico universitario			

Nota: Elaboración propia a partir de la teoría consultada, validada por expertos

Ahora que se ha descrito el diseño para la investigación de campo, se procede a las acciones protocolares y acceso al campo.

6.2 Acceso al campo y acciones protocolares

El *acceso al campo* para el estudio actual consistió en hablar con algunos rectores y vicerrectores de universidades particulares para plantearles el objetivo de investigación y el proceso a seguir, e invitarles a participar con absoluta confidencialidad garantizada, tanto de participantes como de instituciones; asimismo, con la entrega de resultados.

De los rectores contactados, 2 mantuvieron interés. A través de ellos, se contactó a las instancias que facilitaron una base de datos con nombres y correos de académicos de tiempo completo de distintas disciplinas académicas. Se envió un correo de forma aleatoria con los objetivos de la investigación a un grupo de académicos de ambas universidades para invitarlos a participar voluntariamente (*ver fig. 29*).

Posteriormente, se estableció la dinámica conocida como 'bola de nieve', en la que los académicos entrevistados sugirieron personas con el perfil de la muestra seleccionada. Obtuvieron un total de 30 personas: 25 académicos de universidades particulares más 5 académicos expertos de universidades públicas.

Para el contacto con los expertos, se estableció el vínculo en un Congreso Internacional sobre política en Educación Superior dentro de la UNAM y también se acudió a la técnica de bola de nieve.

Las siguientes figuras ilustran cómo se realizó ese contacto inicial con los participantes de las universidades particulares (*fig. 32*), la invitación a la entrevista semiestructurada (*fig. 33*), así como el seguimiento en atención a los participantes (*fig. 34*) y una invitación a la presentación de los resultados (*fig. 35*).

Figura 32

Correo de primer contacto con los participantes

CONTACTO CON LOS PARTICIPANTES (1)

Estimado / Estimada...

Actualmente estoy en proceso de la elaboración de mi tesis doctoral **Análisis de la identidad organizacional en la Universidad desde los académicos**, y he tenido el primer acercamiento con _____ de su universidad, quien amablemente me proporcionó sus datos, pues su perfil académico es ideal para mi investigación, cuyos objetivos generales son:

1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever desde creencias compartidas de sus académicos.
2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.

Este primer contacto es para presentarme y conocer su disposición para participar en mi proyecto, una vez que inicie con la etapa de investigación de campo, ya sea con una entrevista y/o grupos de discusión que me permitan conocer sus percepciones y experiencias como académico universitario.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o sugerencia y agradezco de antemano sus atenciones. Saludos cordiales.

Elizabeth Martínez

Figura 33

Correo de invitación para las entrevistas

INVITACIÓN A ENTREVISTA (2)

Estimado / Estimada...

Con gusto en saludarle, le comparto que he llegado a la etapa de la investigación de campo de mi tesis **Análisis de la identidad organizacional en la Universidad desde los académicos**. Y me gustaría conocer su disposición para realizarle una entrevista. Lo que busco es comprender la identidad organizacional en la Universidad, desde lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever desde creencias compartidas de sus académicos, tomando en cuenta los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.

Estimo que la entrevista tenga una duración de dos horas máximo y, por supuesto, es de carácter confidencial. Se trata de una conversación semiestructurada, en la que además de preguntarte tu edad y el perfil de académico en el que te percibes (académico docente, académico investigador, académico

gestor y académico directivo), hablaremos de temas relacionados con los factores que acercan al académico con la Universidad y aquellos que le alejan. Son preguntas muy relacionadas con la percepción y las creencias.

Mi intención es realizar este tipo de entrevistas con académicos de 2 universidades diferentes. Los resultados los compartiré con quienes participen en el estudio con la intención de que se abra un espacio para la validación.

¿Le gustaría participar? Si es posible, por favor, el día, indicarme hora y lugar de su preferencia. Quedo a sus órdenes para cualquier duda o sugerencia. Agradezco de antemano su apoyo y colaboración. Saludos cordiales.

Elizabeth Martínez

Figura 34

Correo de agradecimiento por su participación

AGRADECIMIENTO POR SU PARTICIPACIÓN (3)

Estimado / Estimada...

Ahora que ha concluido la etapa de investigación de campo de mi tesis, quiero expresar por escrito mi agradecimiento por todo el apoyo recibido. Que haya compartido conmigo su forma de ver y vivir la Universidad representa para mí y para mi investigación, información de gran valor que sin duda me ayudará no solo a concluir mi tesis, sino a que está realmente pueda tener un impacto positivo en las universidades mexicanas.

Agradezco de nuevo su apoyo y colaboración. Saludos cordiales.

Elizabeth Martínez

Figura 35

Correo de invitación a la presentación de resultados

INVITACIÓN A LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS (4)

Estimados / Estimada...

Con entusiasmo le comparto que he finalizado la etapa de análisis y obtención de resultados de mi tesis **Análisis de la identidad organizacional en la Universidad desde los académicos**. Y como lo habíamos comentado previamente, me interesa compartir dichos resultados con usted, porque sé que son de su interés y también porque son una forma de validarlos en conjunto.

La sesión de presentación de resultados será ...

Espero contar con su presencia y agradezco de nuevo su apoyo y colaboración.

Saludos cordiales.

Elizabeth Martínez

La recolección de los datos en un estudio cualitativo resulta fundamental por el hecho de llevarse a cabo con personas. Los datos que interesan se relacionan con las

percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva (Hernández et al., 2010).

Dicha etapa se realizó en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, de modo que dialogaran en su vida diaria respecto a lo que creen y sienten. Esto permitió identificar su forma de pensar y de interactuar.

6.3 Técnicas para la obtención de los datos

Una vez acordado el tipo de diseño cualitativo, se procedió a seleccionar el tipo de técnicas que se emplearon para recoger los datos dentro del estudio cualitativo. Coller (2000) distingue entre documentos, entrevistas, observación y observación participante; Tójar (2006) menciona los diarios, las técnicas biográfico narrativas, visuales, participativas y los grupos de discusión; mientras que según Vivar, McQueen, Whyte y Canga (2013), las técnicas para recoger datos cualitativos comúnmente empleadas son las entrevistas, los grupos focales y las observaciones.

En realidad, la elección de las técnicas dependerá del fin de la investigación, de la metodología y del tipo de información necesaria, así como de la evaluación de los recursos de tiempo, materiales y humanos disponibles para el proyecto. La selección debe hacerse, además, considerando el campo investigado, las preguntas y objetivos de investigación, así como el perfil de los informantes, que también determina las técnicas por seleccionar y la muestra óptima (Flick, 2007).

Para Creswell (2013), en un estudio fenomenológico, el proceso de recolección de información se hace principalmente con una entrevista en profundidad a máximo 10 individuos, en donde lo importante es describir el significado de un pequeño número de individuos quienes han experimentado el fenómeno. Al respecto, comenta:

Yo he visto el número de entrevistas referenciadas en estudios que van desde un caso (Dukes, 1984) hasta 325 (Polkinghorne, 1989). Dukes (1984) recomendó estudiar de 3 a 10 sujetos y el estudio de Riemen (1986) incluyó 10. El punto importante es describir el significado de un pequeño número de individuos quienes han experimentado el fenómeno. Con una entrevista en profundidad de dos horas de duración (Polkinghorne, 1989) a 10 sujetos en un estudio representa un tamaño razonable. Sumado a 10 entrevistas en profundidad puede estar la autorreflexión del investigador como un paso preparatorio a la entrevista o como el paso inicial en el análisis. (Creswell, 2013)

Irene Vasilachis (2006) recomienda “evitar la utilización de un único método de recolección de datos e intentar que la diversidad de estos pueda reflejar la idiosincrasia y la

complejidad del contexto que se estudia” (p. 30), de forma que se pueda contar con una verdadera actitud de cuestionamiento científico.

Para obtener historias contextualizadas detalladas, son más adecuadas por lo general las entrevistas individuales. No obstante, si el foco de la investigación se pone en modo en el que las personas construyen y reconstruyen sus historias, es probable que los grupos de discusión faciliten el análisis y el estudio detallado de los replanteamientos implicados. Que el investigador escoja los grupos de discusión o las entrevistas individuales en este último contexto dependerá, en un grado considerable, de su “postura” sobre el proceso de investigación y el papel del investigador dentro de este proceso. (Barbour, 2013)

Tomando en cuenta esta recomendación y que la fenomenología es un método flexible que da libertad al investigador, la presente investigación se apoya de tres técnicas principalmente: la entrevista semiestructurada y a profundidad, complementada con los grupos de discusión o grupos focales. En la tabla 35 se describen sus principales características con base en Vivar et al. (2013).

En esta etapa, el investigador necesita identificar a la población de estudio y dejar claros los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, además del tipo de muestreo más adecuado para el estudio.

Es por ello que se decidió realizar el estudio con académicos universitarios de tiempo completo. En concreto, se ha buscado analizar y comprender la identidad organizacional en voz del académico desde el ámbito universitario en dos sentidos: la idea de la organización y la identidad con la organización con sus respectivos aspectos por prever.

Tabla 35
Entrevista, grupo focal y observación

Método	Características
Entrevista	Las entrevistas son interacciones verbales entre el investigador (o investigadores) y el participante (o participantes) para lograr información válida y fiable apropiada para las preguntas de la investigación. Las entrevistas pueden ser estructuradas, no estructuradas o semiestructuradas. Se pueden llevar a cabo cara a cara o bien por teléfono.
Grupo focal	Los grupos focales suponen un tipo de entrevista generalmente entre un investigador y un grupo de participantes. Esto resulta útil cuando el investigador está interesado en diversas perspectivas sobre un fenómeno y puede organizar la entrevista conjunta de un grupo de individuos adecuado.
Observación	La observación directa, en principio, proporciona datos más integrales sobre cómo se comporta una persona en una situación particular. Sin embargo, requiere de destrezas especiales para ser meticuloso a la hora de recoger e interpretar el comportamiento, y no siempre es adecuada para situaciones íntimas.

Nota: Tomada de Vivar et al. (2013)

La investigación se ha centrado en analizar creencias compartidas, así como en la forma como las personas le dan significado a sus experiencias (Duque, 2017), con base en una guía de entrevista semiestructurada y en profundidad, alternada con los grupos de discusión (Dunkley, Bates, Findlay, 2015) que permitiera a los participantes mantener un rol significativo en lo que ha sido revelado (Smith et al., 2009).

Se pretende, por tanto, una descripción lo más detallada posible con base en Smith y Osborn, (2008), Smith y Shinebourne (2012) y Duque (2017), quienes defienden que esta descripción solo es posible cuando se cuenta con una muestra pequeña, sacrificando la amplitud por la profundidad.

Por lo anterior, se realizó el estudio de campo en 3 etapas distintas:

Etapas 1. Entrevistas semiestructuradas con una muestra de 25 académicos universitarios de 2 universidades privadas.

Etapas 2. Entrevistas a profundidad con 5 académicos expertos en temas de educación superior y la profesión del académico universitario, a manera de contraste y complemento.

Etapas 3 y 4. Grupos de discusión con 25 académicos universitarios de tiempo completo de 2 universidades de tiempo completo a manera de validación y complemento.

Tabla 36
 Relación de las técnicas de recogida de datos con los informantes clave por etapas

Etapas	Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3	Etapas 4
Ámbitos	Universidad 1	Universidad 2	Universidad pública y Centro de investigación	Universidad 1 y 2
Informantes/ Técnicas	Académico tiempo completo	Académico tiempo completo	Académicos expertos	Académico tiempo completo
Entrevista semiestructurada	Individual	Individual		
Entrevista a profundidad			Individual	
Grupos de discusión				Grupal

Nota: Elaboración propia

Respecto a la investigación cualitativa, Polit y Beck (2000) mencionan la tendencia en este tipo de investigación centrada en reunir información con profundidad, más que desarrollar una estimación precisa del porcentaje de una población que se comporta u opina de una determinada forma.

Este punto se detalla en el apartado 6.4, llamado *Perfil de muestra participante*. Mientras tanto, se procede a tratar el tema de la entrevista semiestructurada, la entrevista en profundidad y los grupos de discusión.

6.3.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica que ofrece grandes ventajas cuando se trata de recolectar información desde un enfoque cualitativo, ya que permite un acercamiento a hechos no observables, al mismo tiempo que es posible centrar la observación propia y ajena en un tema específico sin someterse a limitaciones espaciotemporales; por ejemplo, preguntar sobre situaciones pasadas y sobre planes a futuro (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

Kvale (2011) define a la entrevista de investigación cualitativa como una conversación cuyo propósito es construir conocimiento; razón por la que va más allá de un simple intercambio de ideas y debe tener un objetivo y una estructura determinada, más cercana a un interrogatorio metódico. Sobre esta definición, la entrevista semiestructurada se permite cierta flexibilidad.

En la entrevista semiestructurada, el entrevistador puede tener una guía de preguntas o temas agrupados por categorías relacionadas con el objeto de estudio; pero durante la sesión “requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 164), de forma que pueda retomar o profundizar temas que ya se hayan platicado. Además de esta sensibilidad, es importante identificar y seleccionar de manera correcta a los entrevistados, ya que como señala Creswell (2013): “para investigar uno a uno, el investigador necesita personas que no vacilen para hablar y muestren sus ideas y necesidades y se debe identificar un grupo en el cual esto es posible” (p. 77).

Como instrumento, la entrevista semiestructurada permite dialogar con el entrevistado y obtener información de forma flexible, captando aspectos subjetivos, como emociones, satisfacciones o miedos, pero sin correr el riesgo de las lagunas de información que pueden tenerse en una entrevista no estructurada: “En este sentido, la creatividad debe estar a flote constantemente, pues se debe evitar hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y ambiguas” (Robles, 2011, p. 40).

Así, aunque la entrevista semiestructurada se apoya en un guion de preguntas, este tendrá variaciones para adecuarlo a cada sujeto entrevistado; es decir, el investigador “define el área a investigar, pero tiene la libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando preguntas” (Blasco y Otero, 2008, p. 3). Se puede decir que este tipo de entrevista es un punto intermedio entre la entrevista estructurada por preguntas

rígidas y la entrevista abierta o en profundidad; esta última se aborda en el siguiente apartado.

6.3.2 Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad o abierta es un instrumento que permite centrarse y profundizar en temas específicos de interés para la investigación. De esta forma, las preguntas que el investigador realiza “van emergiendo de las respuestas del entrevistado y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio” (Blasco y Otero, 2008, p. 3). Que la entrevista a profundidad no tenga una estructura previa no quiere decir que carezca de dirección, solo que el entrevistador debe guiarla de forma sutil, respetando también la pauta que vaya marcando el entrevistado.

Steinar Kvale (2011) se ocupa de los aspectos éticos y los problemas que se pueden presentar en este tipo de entrevistas. Sugiere buscar un equilibrio entre el afán del entrevistador por encontrar un conocimiento interesante y el respeto a la integridad de la persona; ya que al tratarse de una entrevista abierta, el investigador corre el riesgo de irse a los extremos: demasiado impersonal o demasiado cercano, al grado de ofender al sujeto entrevistado o hacerlo sentir bajo una lupa.

Por otro lado, Creswell (2013) recupera la discusión sobre qué tan extensa debe ser la entrevista en profundidad y llega a la conclusión de que en un estudio fenomenológico podría ser suficiente abordar entrevistas que podrían durar hasta 2 horas y repetirse cada cierto tiempo mientras se alcanza la saturación del tema o del fenómeno.

Blasco y Otero (2008) retoman a Taylor y Bogdan para plantear 4 situaciones en las que la aplicación de entrevistas en profundidad resulta de gran utilidad:

- Cuando se desea estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario y, por tanto, los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.
- La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.
- Cuando existen limitaciones de tiempo en comparación con otras técnicas, como la observación participante. Las entrevistas permiten un empleo más eficiente del tiempo.
- El investigador quiere esclarecer una experiencia humana subjetiva. En este caso los autores se refieren a historias de vida basadas en entrevistas en profundidad. (p. 4)

Es en esta última situación donde se justifica el uso de la entrevista en profundidad para la presente investigación, ya que se busca conocer más sobre un fenómeno

estrechamente relacionado con la experiencia humana. En su libro, Creswell (2013) rescata las experiencias de Polkinghorne (1989), quien además de recomendar la elección de una muestra razonable para el estudio en cuestión, también propone la autorreflexión del investigador, ya sea como una forma de prepararse para la entrevista, o bien, como un ejercicio previo al análisis, debido a que “la lectura de las entrevistas transcritas puede inspirar al entrevistador nuevas interpretaciones de fenómenos bien conocidos. Y la entrevista puede producir conocimiento nuevo importante para un campo” (Kvale, 2011).

Además de la entrevista semiestructurada y de la entrevista a profundidad, existen otras vías para obtener o recolectar datos, como la observación participante, las reflexiones participantes, los diarios y los grupos de discusión; estos últimos son de especial interés para este estudio por lo que se describen en el siguiente apartado.

6.3.3 Grupos de discusión

El grupo de discusión o grupo focal es un método de investigación cualitativa que permite descubrir lugares comunes, ya que “articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina” (Canales y Peinado, 1994, p. 296). Se puede decir que es una entrevista grupal que permite la flexibilidad al momento de formular preguntas y donde “la naturaleza de las respuestas depende de los participantes mismos (...), un proceso más subjetivo de escuchar opiniones y captar los significados de lo que se está diciendo en las discusiones de los participantes” (Mella, 2000, p. 5).

Con frecuencia se privilegia el uso del grupo de discusión frente a otras prácticas de investigación, ya que su dinámica lo hace más espontáneo. Frente a esta idea de espontaneidad discursiva, el grupo construye el discurso libremente (Callejo, como se citó en Arboleda, 2008):

Colina (citado por Mena y Méndez, 2009), coincide también en la dimensión de reflexividad de los grupos de discusión, donde en un ambiente de confianza se pueden estudiar “los discursos, las relaciones complejas del sujeto con el tema estudiado que pueden escapar a las preguntas concretas; (...) busca el estudio del grupo como tal, más que al individuo como unidad de producción de discursos ideológicos” (p. 2).

Este método requiere de un moderador que promueva la participación de todo el grupo y pueda actuar de forma asertiva cuando uno de los participantes domina la conversación. Para Arboleda (2008) y Rogel-Salazar (2018), los grupos de discusión trascienden la dinámica de pregunta-respuesta y promueven la interacción grupal; de hecho, como expone Creswell (2013), resultan ventajosos:

Cuando la interacción entre entrevistados probablemente dará la mejor información, cuando los entrevistados son similares y cooperan con el otro, cuando el tiempo para recoger la información es limitado y cuando los individuos entrevistados, uno a uno, pueden vacilar al proporcionar la información. (p. 77)

Callejo (2002) y Jociles (2018) resaltan que la importancia de los grupos de discusión es precisamente la circulación de discursos que son valiosos, en tanto que representan la idea del grupo ante el fenómeno social estudiado. Así, “el discurso no es percibido tanto como un instrumento en la situación social inmediata, como ocurre en la observación participante, ni como la confesión de una norma que trata de salir a la luz, como en la entrevista” (Callejo, 2002, p. 419).

Ya que se trata de una discusión colectiva, “los participantes harán el trabajo de exploración y descubrimiento, no solamente entrando en dimensiones de contexto y profundidad, sino que también generarán sus propias interpretaciones sobre los tópicos que se discuten” (Mella, 2000, p. 8). El grupo de discusión permite el acceso al rango de experiencias y opiniones del grupo, pero no propicia el conocimiento individual de los sujetos que participan en él, por lo que complementarlo con las entrevistas semiestructuradas y en profundidad ayuda obtener una visión más completa del fenómeno.

6.4 Definición de la muestra y etapas de recolección de datos

El muestreo en la investigación es el proceso por medio del cual el investigador recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide cuáles seleccionar y encauzar hacia el proceso de recogida de datos dentro del campo de estudio (Morgan, 2010).

En la investigación cualitativa no se busca la representatividad, ya que puede ser valiosa si se realiza en un solo caso. En esta investigación, aquellos que conforman la muestra debían ser académicos universitarios de tiempo completo con perfil docente, investigador, gestor o directivo con la docencia como eje común; con varios años de experiencia universitaria, antigüedad en la Universidad donde laboran, determinados grado académico y grupo etario, así como con la adscripción a diferentes disciplinas académicas. Con ello se buscaba considerar los elementos cualitativos representativos en la percepción de la realidad desde las creencias de quienes la viven identificando patrones comunes.

Como lo recomiendan Degn (2016) y Gonzales (2014), la selección de participantes, se hizo con la intención de lograr la mayor variación posible, con el fin de obtener el máximo de perspectivas y ángulos en las respuestas a las preguntas de investigación.

Se buscó analizar y comprender la identidad organizacional en voz del académico desde el ámbito universitario en dos sentidos: la idea de la organización y la identidad con la organización con sus respectivos aspectos por prever. De esta manera, la investigación se

centró en analizar cómo las personas dan significado a sus experiencias (Duque, 2017) a partir de las creencias compartidas y anécdotas en profundidad, obtenidas a través de entrevistas semiestructuradas y profundas y grupos de discusión (Dunkley, Bates y Findlay, 2015); de modo que los participantes mantuvieran un rol significativo en lo que ha sido revelado (Smith et al., 2009).

Cabe mencionar que, con base en Duque (2017), Shinebourne, (2011) y Smith (2009), la presente investigación no pretende generalizar los resultados, sino comprenderlos e interpretarlos a partir del estudio con un reducido grupo de casos en una pequeña muestra de sujetos, ya que para el método fenomenológico se sugiere una muestra de 10 personas (Creswell, 2013), o bien, de 5 a 25 personas (Polkinghorne, 1989). El sentido y la experiencia de cada uno ha permitido explorar en detalle y a profundidad los patrones de similitud y diferencia (Duque, 2017; Smith y Shinebourne, 2012).

Vale subrayar que no se persigue, por el momento, la comparación de los casos con grupos de personas de mayor extensión, sino más bien, se exploró en profundidad cada caso para descifrar el significado que para dicha muestra mantiene un fenómeno en particular.

De manera alterna y complementaria, se consideró la sugerencia de Mieles, Tonon y Alvarado (2012):

Ampliar el número de participantes en un momento dado y utilizar grupos focales o de discusión con el fin de contrastar, confirmar, descartar o validar las elaboraciones del investigador a partir de la información recogida en el proceso. Ello también permite revisar consistentemente la información recogida, compararla con los objetivos y planteamientos teóricos de la investigación y hacer las adecuaciones necesarias para avanzar en la comprensión/interpretación del tema en estudio. (p. 218)

En total, se trabajó con una muestra total de 30 académicos universitarios de tiempo completo, 25 de ellos de 2 universidades particulares mexicanas y 5 expertos de 3 universidades públicas representativas de México, quienes desempeñan sus roles académicos en diferentes disciplinas académicas de las instituciones donde laboran. El tiempo dedicado tan solo a la recolección de los datos fue de al menos 51 horas. Las entrevistas semiestructuradas y en profundidad duraron, en promedio, 90 minutos y cada grupo de discusión, en promedio, 2 horas. Así se muestra en la tabla 37:

Tabla 37
 Resumen numérico de la muestra

Total de muestra académicos	30
Universidades particulares participantes	2
Universidades públicas participantes	3
Total académicos Universidad particular 1	18
Total académicos Universidad particular 2	7
Total académicos Universidad pública	5
Total de minutos	3060
Total de horas	51

Atendiendo la sugerencia de Mielles et al. (2016), la recolección de los datos se atendió en 3 etapas: la primera se dedicó a entrevistas semiestructuradas con 25 académicos de universidades privadas; la segunda, a entrevistas en profundidad a 5 académicos expertos en temas de Educación Superior y profesión del académico universitario; y la tercera, a grupos de discusión con los mismos 25 académicos de universidades privadas a manera de validación y complemento. En la tabla 38 se sintetizan la muestra por etapas y técnicas empleadas, así como los tiempos de inversión dedicados al diálogo y recolección de datos y perspectivas.

Tabla 38
 Etapas de la recolección de datos

ETAPAS	1		2			3		
FECHAS	Mzo. / Sept. 2016		Ene. / Mzo. 2017			Oct. / Dic. 2018		
ÁMBITOS	Univ. Particular 1	Univ. Particular 2	Univ. Pública UNAM	Univ. Pública COLMEX	Univ. Pública UABC	Universidad Particular 1 y 2		
NO. INFORMANTES	18	7	3	1	1	8	7	10
PERFIL	Académico universitario		Académico experto			Académico universitario		
TÉCNICA	Entrevista semiestructurada		Entrevista en profundidad			Grupo de discusión		
DURACIÓN	90 min cada una		90 min cada una			2 horas cada grupo		
TOTAL DE MINUTOS	1620	630	270	90	90	120	120	120

6.5 Muestra participante

Se utilizaron los siguientes criterios de selección para el perfil de la muestra: ser académico universitario de tiempo completo con perfil docente, investigador, gestor o directivo, cuyo eje común sea la enseñanza. Se tomaron en cuenta los años de experiencia

universitaria, la antigüedad en la Universidad donde labora, el grado académico, el grupo etario y la adscripción a diferentes disciplinas académicas.

La selección de este perfil considera los elementos cualitativos representativos en la percepción de la realidad que se mostrará desde las creencias de quienes la viven, identificando patrones comunes que permitan continuar con el estudio respecto a cómo los académicos de las universidades están experimentando el cambio en la gestión y el funcionamiento de las universidades. Esto con el fin de que, a partir de sus creencias compartidas y experiencias en profundidad, se generen pautas de acción que hagan perdurar la esencia de la Universidad en medio de su evolución hacia la tercera misión en la era del conocimiento (Locke, Cummings y Fisher, 2011; Macdonald, 2013; Stensaker, 2015).

6.5.1 Etapa 1. Académicos de universidades privadas

A continuación, se presenta una breve descripción del perfil de los académicos que participaron en la primera etapa, correspondiente a la muestra de universidades privadas (*ver tabla 39*). Los académicos que participaron, en su mayoría, pertenecen a diversas disciplinas académicas que se agruparon a partir de la Clasificación Mexicana de Programas de Estudio y Campos de Formación Académica (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2012): Ciencias sociales, Administración y Derecho (40%); Artes y Humanidades (24%); Ingeniería, Manufactura y Construcción (24%); y Educación (12%).

La mayoría de los académicos que formaron la muestra del estudio ejercen actividades de docencia, investigación, gestión, e inclusive, dirección; pero se buscó que tuvieran la docencia como eje común. Para efectos del registro de la voz del académico en la parte de resultados, se seleccionó su actividad académica preponderante bajo el entendido de que la mayoría se dedica, al menos, a la docencia, a la fecha del levantamiento de datos.

Se contó con fuerte participación de académicos universitarios con actividad directiva en un 32% de la muestra, y de manera alterna, un 24% ejerce actividades de docencia con preponderancia en la gestión universitaria. Los académicos que mantienen fuerte carga en su actividad académica con preponderancia en investigación mantuvieron un 20% y un 24% con actividad exclusiva a la docencia en la representatividad de la muestra total. En cuanto a los rangos de edad (grupo etario), la muestra estudiada se encuentra equilibrada entre las edades de 30 y 50 años, con 28% de los participantes en cada rango; mientras que el rango de los 40 años de edad representa un 32%, 8% de los participantes se encuentra en el rango de los 60 años y un 4% supera los 70 años.

Tabla 39
 Datos generales de la muestra de académicos

Seudónimo Núm. Caso Código	Posición	Grupo etario	Experiencia Académica	Antigüedad d Univ.	Género	SNI	Grado Acad.	Campo Académico	Universidad particular 1 o 2
Mario Caso 1 01-DO-ED-U1	Docente	50	30>=35	20>=25	Hombre	No	Maestría	Educación	1
Matías Caso 2 02-DO-I-U1	Docente	60	30>=35	30>=35	Hombre	No	Maestría	Ingeniería, Manufactura, Construcción	1
Martín Caso 3 03-DO-I-U1	Docente	70	40>=45	30>=35	Hombre	No	Maestría	Ingeniería, Manufactura, Construcción	1
Gabriel Caso 4 04-GE-CS-U2	Gestor	50	30>=35	10>=15	Hombre	No	Maestría	Ciencias Sociales, Administración, Derecho	2
Gabriela Caso 5 05-GE-CS-U2	Gestor	50	20>= 25	20>=25	Mujer	No	Doctorando	Ciencias Sociales, Administración, Derecho	2
Mauricio Caso 6 06-DO-CS-U2	Docente	60	30>=35	30>=35	Hombre	No	Maestría	Ciencias Sociales, Administración, Derecho	2
Diego Caso 7 07-DI-CS-U1	Directivo	40	20>= 25	20>= 25	Hombre	En Proceso	Doctorado	Ciencias Sociales, Administración, Derecho	1

Seudónimo Núm. caso	Posición	Grupo etario	EXPACAD	ANTIG INSTI	Género	SNI	GRADO ACAD	Escuela / Facultad	Universidad particular 1 o 2
Dinorah Caso 8 08-DI-CS-U1	Directivo	30	10>=15	<= 5	Mujer	No	Doctorando	Ciencias Sociales, Administración, Derecho	1
Daniel Caso 9 09-DI-ART-U1	Directivo	40	10>=15	<= 5	Hombre	No	Maestría	Artes y Humanidades	1
Darío Caso 10 10-DI-I-U1	Directivo	40	<= 5	<= 5	Hombre	No	Maestría	Ingeniería, Manufactura y Construcción	1
Gonzalo Caso 11 11-GE-CS-U1	Gestor	40	15>=20	15>=20	Hombre	No	Maestría	Ciencias sociales, Administración y Derecho	1
Gloria Caso 12 12-GE-I-U2	Gestor	50	20>= 25	20>=25	Mujer	No	Doctorando	Ingeniería, Manufactura y Construcción	2
Isaac Caso 13 13-IN-CS-U2	Investigador	30	<= 5	<= 5	Hombre	Si	Doctorado	Ciencias Sociales, Administración, Derecho	2
Ilse Caso 14 14-IN-ART-U1	Investigador	40	15>=20	15>=20	Mujer	Si	Doctorado	Artes y Humanidades	1
Iker Caso 15 15-IN-ART-U1	Investigador	30	5>=10	<= 5	Hombre	En Proceso	Doctorado	Artes y Humanidades	1
Gema Caso 16 16-GE-ART-U1	Gestor	50	30>=35	20>=25	Mujer	En Proceso	Doctorado	Artes y Humanidades	1

Seudónimo Núm. caso	Posición	Grupo etario	EXPACAD	ANTIG INSTI	Género	SNI	GRADO ACAD	Escuela / Facultad	Universidad particular 1 o 2
Damián Caso 17 17-DI-ART-U2	Directivo	40	10>=15	10>=15	Hombre	No	Maestría	Artes y Humanidades	2
Dionisio Caso 18 18-DI-I-U1	Directivo	50	30>=35	30>=35	Hombre	No	Maestría	Ingeniería, Manufactura y Construcción	1
Greta Caso 19 19-GE-ED-U2	Gestor	30	10>=15	10>=15	Mujer	No	Maestría	Educación	2
Demetrio Caso 20 20-DI-CS-U1	Directivo	30	5>=10	5>=10	Hombre	No	Maestría	Ciencias sociales, Administración y Derecho	1
Ignacio Caso 21 21-IN-CS-U1	Investigador	30	10>=15	10>=15	Hombre	En Proceso	Doctorado	Ciencias sociales, Administración y Derecho	1
Dora Caso 22 22-DO-I-U1	Docente	30	20>= 25	<= 5	Mujer	No	Maestría	Ingeniería, Manufactura y Construcción	1
Inés Caso 23 23-IN-ED-U1	Investigador	50	20>= 25	10>=15	Mujer	No	Doctorado	Educación	1
Manuel Caso 24 24-DO-ART-U1	Docente	40	10>=15	10>=15	Hombre	No	Doctorando	Artes y Humanidades	1
David Caso 25 25-DI-CS-U1	Directivo	40	10>=15	<= 5	Hombre	No	Maestría	Ciencias sociales, Administración y Derecho	1

En cuanto a la antigüedad institucional de los académicos universitarios de la muestra, se puede decir que cumple con ser diversa, ya que un 28% cuenta con una antigüedad menor a 5 años en su desempeño académico de tiempo completo, 24% entre 10 y 15 años de antigüedad, 20% entre 20 y 25 años y un 16% se encuentra en el rango de 30 a 35 años de permanencia en la institución donde labora.

El género de los académicos que participaron muestra preponderancia al género masculino, con 68% de representación sobre 32% de participación femenina.

La mayoría cuenta con un grado académico de maestría 56%, seguidos por quienes son doctores 43% y un 16% de participantes que se encuentran realizando sus estudios de doctorado, por lo que aún no han obtenido el grado. Por otro lado, 23% de los académicos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 16% están en proceso de incorporación.

6.5.2 Etapa 2. Expertos de universidades públicas

Los resultados obtenidos en la primera etapa se contrastan y complementan con la perspectiva de una muestra de expertos conformada por 5 académicos con gran prestigio y liderazgo en temas de educación superior, así como por académicos universitarios en México. La gran mayoría pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en su mayor nivel de reconocimiento (nivel 3) por su alta productividad científica, fuerte liderazgo académico e intelectual, por los diversos organismos en los que asesoran y por el reconocimiento internacional. Esto les permite marcar tendencia en México en temas de educación y educación superior, entre otros factores. Son miembros de centros de investigación en la UNAM, Colegio de México y Universidad Autónoma de Baja California, lo que alternan con diversidad de roles de trascendencia.

Para efectos de mantener la confidencialidad de los expertos, se utilizarán pseudónimos al momento de realizar el análisis de resultados y el contraste o complemento de la visión con los académicos de universidades particulares; sin embargo, por la validez de sus valiosas aportaciones, es preciso describir brevemente el perfil de cada experto. Para ello, en la tabla 40 se presenta una breve semblanza de su perfil:

Tabla 40
Perfil del académico experto

	<p>Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, desde 1987.</p> <p>Sus grados académicos son doctor en Educación por la Claremont Graduate University, California, en 2002.</p>
ACADÉMICO EXPERTO 1	<p>Maestro en Psicología, por la Universidad de Guelph, Ontario, Canadá, en 1981.</p> <p>Actualmente concentra su trabajo, así como su activismo académico, tanto en revistas y eventos especializados como en el blog <i>Observatorio Académico Universitario</i>, en los asuntos relacionados con la educación superior, la profesión académica y las políticas públicas asociadas a ellos.</p>
ACADÉMICO EXPERTO 2	<p>Profesor Investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México</p> <p>Sus grados académicos son doctor en Ciencias con especialidad en Teoría de las ciencias por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), IPN, en 1995</p> <p>Maestro en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México, en 1986.</p> <p>Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1995, nivel III.</p> <p>Sus líneas de investigación son la sociología de la educación; actores, procesos y estructuras en la educación superior; epistemología de las ciencias sociales, y metodología de la investigación social.</p> <p>Ha desarrollado una incansable labor de divulgación y crítica sobre lo que debe cambiar en el país. Es autor de diversos libros en materia educativa, entre los que destacan <i>Segmentation or Diversification? An approximation to conditions of academic work in Mexico</i>; <i>Entre Siglos: la educación en México</i> (vol. 1) y <i>Entre Siglos: la educación superior en México</i> (vol. 2); y coautor de <i>Los Rasgos de la Diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos</i>.</p>
ACADÉMICO EXPERTO 3	<p>Es docente con vasta experiencia en las áreas de psicología experimental, educativa, del desarrollo y de la salud</p> <p>Es psicólogo, egresado de la UNAM, en donde por más de 30 años fue profesor de tiempo completo en la Facultad de Psicología.</p> <p>Sus principales áreas de investigación son la psicología experimental y la metodología.</p> <p>Ha realizado, coordinado y publicado trabajos de investigación, tanto básica como aplicada, en diversas áreas: motivación y aprendizaje, género y academia, problemas de la educación superior, psicometría, elaboración de perfiles, problemática de los adolescentes, aprendizaje de las matemáticas, hábitos de estudio, sobre la predicción del rendimiento académico, factores de elección vocacional, entre otros</p>

ACADÉMICO EXPERTO 4	<p>Es investigador Titular "C" de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM</p> <p>Director General de Evaluación Institucional de la UNAM y profesor de los posgrados de Estudios Políticos y Sociales, Pedagogía y Estudios Latinoamericanos.</p> <p>Sus grados académicos son doctor en Ciencias Sociales y Educación (1999), maestro en Sociología (1998) y maestro en Educación (1993) por la Universidad de Stanford</p> <p>Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999, actualmente nivel III.</p> <p>Sus líneas de investigación son política y Universidad, globalización y educación superior y movimientos sociales en la educación.</p> <p>Entre sus publicaciones más relevantes están: <i>Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization</i>, Routledge, 2012; <i>Hegemonía en la era del conocimiento</i>, UNAM 2010; <i>Política Azul y Oro</i>, Plaza y Valdés, 2007; <i>La disputa por el campus</i>, Plaza y Valdés, 2006; y <i>Power and Politics in Higher Education</i>, Routledge, 2003</p>
ACADÉMICO EXPERTO 5	<p>Es investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y profesor de licenciatura y posgrado en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, y de la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac.</p> <p>Sus grados académicos son doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México, en 1995; y licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, en 1980.</p> <p>Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1996, actualmente nivel III.</p> <p>Sus líneas de investigación son política educativa, políticas de educación superior, educación superior comparada y educación superior y desigualdades sociales.</p> <p>Sus publicaciones son extensas, entre artículos de difusión y periodísticos, reseñas, ponencias, cuadernos y colaboraciones en capítulos de libros. Entre sus libros publicados más recientes se encuentran <i>La complejidad del logro académico. Estudio comparativo sobre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Sao Paulo</i> (2018) y <i>La SEP en el desarrollo de la educación superior</i> (2012).</p>

6.5.3 Etapa 3. Académicos en grupos de discusión

Tal como se ha señalado, la tercera etapa consistió en realizar grupos de discusión en donde se plantearon algunos descubrimientos obtenidos en los resultados de las entrevistas anteriores realizadas en las etapas 1 y 2. Se realizaron preguntas abiertas con la finalidad de validar o complementar la información expuesta de manera individual por la muestra de los académicos entrevistados. Cabe señalar que las aportaciones de aquellos

que complementaban la información recabada fueron registradas, ya que los demás comentarios validaron lo ya descubierto. La sesión con cada grupo duró un promedio de 2 horas.

6.6 Diseño de los instrumentos de medición

Seleccionados los métodos para obtener la información que propicie dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación generales, se diseñaron los instrumentos para las entrevistas semiestructuradas, los instrumentos para las entrevistas a profundidad para expertos y una guía de preguntas para los grupos de discusión, mismas que parten de la matriz guía ya comentada en el capítulo 5.

El proceso de construcción de los instrumentos sigue a Kvale (2007), quien manifiesta la pertinencia de relacionar las cuestiones de investigación con los aspectos que se busca responder mediante las entrevistas y grupos de discusión, de manera que sea posible elaborar una guía útil y bien enfocada, y a la par, focalizar el conjunto de temas por cubrir.

6.6.1 Guía de entrevista semiestructurada para los académicos universitarios

Se diseñaron las preguntas generales para entrevistar a los académicos universitarios y expertos a partir de las preguntas centrales de la presente investigación:

1. ¿Cómo percibe el académico universitario los ajustes que vive hoy día la identidad organizacional de la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable y qué aspectos prevé?
2. ¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan en el académico la identidad organizacional con la Universidad?

Para ello, se consideraron las dimensiones teóricas de estudio de la identidad organizacional y la guía general de preguntas para la elaboración de la guía de entrevista semiestructurada para académicos universitarios.

La tabla 41 muestra la guía de preguntas con base en las 2 dimensiones de identidad organizacional, en donde el apartado relacionado con la dimensión *identidad de la organización* busca responder a la primera pregunta y la dimensión *identidad con la organización*, dar respuesta a la segunda.

Tabla 41
 Guía de preguntas por objetivos para la entrevista semiestructurada

	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Objetivo	Pregunta de instrumento
CATEGORÍA ESTRUCTURAL INTENCIONALIDAD	<u>Dimensiones IO</u>	Creencias compartidas respecto a quiénes son los miembros como organización desde:		¿Qué es lo central para la Universidad en general?
	Identidad <u>de</u> la organización	Lo que es central en la organización para sus miembros	1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad desde lo central, distintivo y permanente	¿Qué es lo central en la Universidad donde laboras?
	<u>2 elementos</u> Componente ideacional	Creencias compartidas de lo que es central, distintivo y permanente		¿Qué hace distinta a la Universidad de otras organizaciones y qué sería lo perdurable?
	Componente ideacional	Lo que los miembros son como organización desde lo distintivo y permanente		¿Qué es lo que hace distinguirse de otras universidades la institución donde laboras y qué sería lo perdurable?
	<u>Dimensiones IO</u> Identidad <u>de</u> la organización Idea de Universidad desde quiénes somos como organización	Lo cambiante	perdurable, así como los aspectos por prever desde creencias compartidas de sus académicos	¿Qué sería lo cambiante en la Universidad en general y qué lo que ha de permanecer en el tiempo?
	<u>Componente fenomenológico</u> Aspectos por prever o amenazas al componente ideacional	Lo permanente		Y, respecto a tu universidad, ¿qué consideras que no debe cambiar en el tiempo?
		Añoranzas		¿Qué es lo que el académico añora de su universidad respecto a los principios que promueve?
		Anhelos		¿Qué es lo que anhela respecto al futuro de la Universidad? ¿Me podrías dar algunos ejemplos respecto a tus experiencias como académico?
	De lo central, distintivo y perdurable	Presiones externas de cambio		¿Qué representa para los académicos universitarios vivir las presiones externas de cambio en las universidades?

	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Objetivo	Pregunta de instrumento
	Por considerar y prever con relación a cómo se ve en tiempos de cambio	Dispersión académica		¿Qué representa para un académico universitario el tener que validarse constantemente ante su comunidad interna y externa?
		Validarse con instancias		¿Cómo percibe el académico universitario la exhaustiva multiplicidad de roles que le exigen dentro de la Universidad: docencia, investigación, vinculación, gestión y cualquier otro rol que se le ofrezca a la comunidad?
Categoría estructural INTERSUBJETIVIDAD	<u>Dimensiones IO</u> Identidad <i>con</i> la organización	Fuentes de identificación		¿Cuáles consideras que se sean las fuentes de identificación relevantes para el académico universitario?
		Evaluación del desempeño justo	2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.	¿Qué representa para ti el que seas reconocido en tu trabajo?
	Identidad <i>con</i> la Universidad como organización	Claridad de expectativas		¿Cuáles son las manifestaciones de reconocimiento que te alientan o que te gustarían?
		Jefe y Directivos		¿Tienes claro qué espera la Universidad de ti?, ¿y tu jefe?
	Identidad <i>con</i> la Universidad desde su componente organizacional	Libertad en el trabajo		¿Qué espera tener el académico respecto a su jefe y su grupo de colegas?
		Sentirse valorado	¿Qué hechos hacen que te sientas valorado por la Universidad, y por tus jefes o directivos?	
	Límites y expectativas claras	¿Cómo ha sido el apoyo que se te ha brindado? ¿Ha sido suficiente para el logro de tus metas o sueños?		

	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Objetivo	Pregunta de instrumento
	<u>Identidad con la organización</u>	Distanciamiento con la organización		¿Con base en tu experiencia, qué es lo que empuja a un académico universitario a “construir un muro” en su identidad con la organización?
	Limitantes a la identidad <u>con</u> la organización	Desafección		¿Qué hechos o experiencias generan que el académico no se sienta valorado y qué representa para él?
	Distanciamiento y muros	No compromiso	2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos	¿Para el académico qué es primero?, ¿su grupo o su organización?, ¿por qué? ¿Hay un nosotros?
CATEGORÍA ESTRUCTURAL TEMPORALIDAD	Dimensiones IO	Identidad personal		¿Qué es lo que decepciona al académico de la universidad en general? ¿Qué espera tener y qué le hace falta?
	Identidad <u>con</u> la organización	Identidad de rol		¿Cuáles son tus motores? ¿Por qué en la Universidad? ¿Por qué en esta Universidad en específico?
	La idea de ellos como académicos en la Universidad	Construcción de sentido		¿Te veías haciendo lo que haces actualmente? ¿Sí, no, por qué? ¿Qué representa eso para ti?

6.6.2 Guía de entrevista a profundidad para expertos

Las preguntas de esta guía fueron canalizadas de acuerdo con el perfil de cada uno de los expertos que participaron en el estudio, con el fin de obtener una mayor diversidad en las respuestas a manera de contraste y complemento. Esto permitió tener un modelo de contraste y complementariedad respecto a lo que perciben los académicos universitarios desde una visión más amplia y con conocimiento profundo del ámbito de la Educación Superior, sus políticas y modos de hacer desde una visión macro.

1. ¿Qué sería lo central, distintivo y perdurable de toda Universidad?, ¿ello ha cambiado en un entorno global?
2. ¿Cómo ha cambiado la profesión académica en un entorno global?, ¿qué ha impulsado el cambio?
3. ¿Cómo ha afectado al académico universitario?
4. ¿Cuáles son los hechos que han promovido la transformación en la profesión académica universitaria?
5. ¿Cuál es la percepción del académico universitario ante dicha transformación?
6. ¿Cuáles serían las amenazas al generar identidad y pertenencia con la organización universitaria en el académico?
7. ¿Consideras que la reconfiguración académica influye en el cambio de sentido de lo que es central, distintivo y perdurable en la organización universitaria?
8. ¿Cómo percibe el académico la excesiva multiplicidad de roles que hoy en día se le exigen?
9. ¿Cuál es el sentido final de un académico universitario: qué le motiva a hacer lo que hace?
10. ¿Cuáles son las amenazas al promover en el académico universitario un sentido de identidad con su organización?

6.6.3 Guía de preguntas para grupos de discusión

Las preguntas elaboradas para los grupos de discusión representan una síntesis con los resultados significativos de las entrevistas anteriores:

1. ¿Por qué es importante el estudio de identidad en una universidad en tiempos de cambio?
2. ¿Qué tiene que hacer la Universidad para formar identidades sólidas en sus académicos?
3. ¿Qué es lo central, distintivo y perdurable en la Universidad?
4. ¿Qué ha de prever la Universidad respecto a lo que es central, distintivo y perdurable?

5. ¿Qué favorece que un académico se identifique con su organización?
6. ¿Qué factores o hechos limitan la identidad con la organización en un académico?

6.6.4 Validación de instrumentos

Los instrumentos de medición fueron validados por expertos buscando un enfoque multidisciplinar, se realizaron los ajustes pertinentes y se consideraron sus observaciones.

En general, tanto el experto en identidad organizacional, como el de investigación de mercados sugirieron realizar todas las preguntas realizadas, incorporar preguntas proyectivas y evitar la intimidación con preguntas directas sobre temas personales. El experto en métodos de investigación sugirió no repetir preguntas, así como disminuirlas, y señaló las que abonarían mejor a los objetivos de investigación. Los expertos en Educación Superior y profesión del académico universitario sugirieron tomar en cuenta el listado, tan solo como guía, y realizar un promedio de 15 a 20 preguntas como máximo. En general, hicieron notar algunas repeticiones y recomendaron centrar la entrevista en preguntas clave.

6.6.5 Prueba piloto

Se realizó un pilotaje con los primeros 5 académicos para corroborar la idoneidad de las preguntas de entrevista. A partir de ello, se acotó y se dejó la libertad de expresión, de manera que varias de las preguntas se respondieron dentro del diálogo del mismo académico.

Vale considerar que el tiempo promedio de duración de cada entrevista fue de 90 minutos; pero en las subsiguientes entrevistas se consideró conveniente mantener el diálogo independientemente de su duración con la finalidad de llegar a la profundidad requerida para contar con mayores elementos de análisis para la investigación de campo. Su diseño se describe en el siguiente capítulo.

6.6.6 Transcripción y almacenamiento de los datos

Tan importante es recolectar los datos cualitativos como su transcripción y almacenamiento en formato digital, base para su posterior codificación y análisis cualitativo del fenómeno de estudio.

Fue necesario preservar la información. Se documentó la información, ya que se realizó el diseño de la investigación, lo que facilitó abordar el contenido, la estructura de los datos y el significado esencial del mismo.

Cada entrevista es un caso específico por académico, que se ha resguardado con claves especiales que permiten identificar el perfil del participante y los temas tratados.

En total se obtuvieron 30 archivos de entrevistas transcritas, mismas que se documentaron a través del software QDAMiner para su codificación, y se respaldaron en formato Word en Google Drive. También se grabaron las sesiones grupales con su correspondiente transcripción.

Se siguieron las recomendaciones de Bazeley (como se citó en Barrera, 2015):

1. Aplicar el mismo formato en todos los documentos, distinguiendo las intervenciones del entrevistador y del entrevistado,
2. Transcribir de forma completa todos los audios, suprimiendo repeticiones u otras muletillas que no resultan de interés para la investigación,
3. Mostrar las frases incompletas tal y como se recogen en el audio,
4. Registrar los eventos que han generado distorsiones durante el transcurso de la transcripción. (p. 247)

Después de efectuar las entrevistas, la transcripción se realizó a la brevedad, de modo que al momento de su revisión, se mantuvo muy presente el diálogo establecido. Esto facilitó completar algunas frases que no fueron entendibles; se buscó respetar, sobre todo, la esencia del diálogo. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 90 minutos.

6.7 A manera de síntesis

Por diseño se entiende el marco y la estructura a partir de los cuales se trabaja la investigación. Para efectos del actual estudio, se acudió a 5 estrategias genéricas clave. La primera consistió en diseñar el estudio de campo óptimo para abordar el objetivo propuesto (*ver tabla 34*); la segunda corresponde a las acciones protocolares y acceso al campo; la tercera, al diseño de las técnicas para la obtención de los datos en 3 etapas (*ver tabla 36*); la cuarta consiste en definir la muestra y sus etapas de recolección (*ver tablas 37 y 38*); y la quinta, en el diseño de los instrumentos de recolección de datos (*ver tabla 41 y puntos 6.6.2 y 6.6.3*).

Con base en los objetivos generales y específicos, se abordan las dos dimensiones de análisis propias de la IO mencionadas por Whetten (2006) y Puusa (2006): a. Identidad organizacional *de* la Universidad y b. Identidad organizacional *con* la Universidad, en 3 ámbitos de estudio: ideacional, organizacional y desde el actor como académico universitario.

Con una muestra total de 30 académicos universitarios de tiempo completo, de universidad privada y pública en el centro, norte y occidente de México, 25 de ellos de 2 universidades particulares mexicanas y 5 expertos de 3 universidades públicas representativas de México a manera de contraste y complemento; el total de la muestra

desempeña sus roles académicos en diferentes disciplinas académicas de las instituciones donde laboran.

De acuerdo con el ‘modelo integrador’ (ver apartado 5.4 y tabla 26), se vio pertinente realizar el estudio desde 3 niveles de análisis *Nivel macro (Universidad)*, *nivel medio (su universidad)* y *nivel micro (ellos como académicos)* (ver tabla 34). El estudio se perfiló a nivel macro y nivel micro, aunque para efectos de contextualizar las respuestas de los académicos, se expresa en términos macro.

El perfil de la muestra debía ser el de académicos universitarios de tiempo completo con perfil docente, investigador, gestor o directivo con la docencia como eje común; con diversidad en años de experiencia universitaria, antigüedad en la universidad donde laboran, grado académico, grupo etario, así como la adscripción a diferentes disciplinas académicas. Con ello se buscaba considerar los elementos cualitativos representativos en la percepción de la realidad desde las creencias de quienes la viven identificando patrones comunes (ver tabla 38).

Como lo recomiendan Degn (2016) y Gonzales (2014), la selección de participantes se hizo con la intención de lograr la mayor variación posible, con el fin de obtener el máximo de perspectivas y ángulos en las respuestas a las preguntas de investigación. Se consideró un registro de respuesta por perfil de académico con las variables correspondientes.

El diseño adoptado parte de la investigación cualitativa que no busca la representatividad, ya que puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (Duque, 2017). Con base en Shinebourne (2011) y Smith (2009), la presente investigación no pretende generalizar los resultados, sino comprenderlos e interpretarlos a partir del estudio realizado con una pequeña muestra de sujetos; ya que, para el método fenomenológico, se sugiere una muestra de 10 personas (Creswell, 2013), o bien, de 5 a 25 personas (Polkinghorne, 1989). El sentido y la experiencia de cada uno ha permitido explorar los patrones de similitud y diferencia en detalle y a profundidad (Duque, 2017; Smith y Shinebourne, 2012).

Se reitera que no se persigue la comparación de los casos con grupos de personas de mayor extensión. En todo caso, se ha explorado en profundidad cada caso para identificar el significado que para dicha muestra mantiene un fenómeno en particular: la identidad organizacional en el ámbito universitario. La validez de los resultados será viable solo en el contexto donde se generaron.

Teniendo en cuenta que la fenomenología es un método flexible que da libertad al investigador, la investigación que sustenta la presente tesis se apoyó en tres técnicas, principalmente: la entrevista semiestructurada, la entrevista a profundidad y los grupos de discusión para validación y contraste (ver tabla 38).

Atendiendo la sugerencia de Mielles et al. (2016), la recolección de los datos se atendió en 3 etapas: la primera dedicada a entrevistas semiestructuradas con 25

académicos de universidades privadas, la segunda con entrevistas en profundidad a 5 académicos expertos en temas de Educación Superior y profesión del académico universitario, y una tercera etapa con grupos de discusión con 25 académicos de universidades privadas para validación y contraste. En la tabla 38 se sintetiza la muestra por etapas y técnicas empleadas, así como los tiempos de inversión dedicados al diálogo y recolección de datos y perspectivas.

Los datos que interesan se relacionan con las percepciones, las imágenes mentales, las creencias, las emociones, las interacciones, los pensamientos, las experiencias, los procesos y las vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva (Hernández et al., 2010). Dicha etapa se realizó en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, de modo que dialogaran en su vida diaria respecto a lo que creen y sienten, con el fin de identificar su forma de pensar y de interactuar.

El diseño de los instrumentos se alinea al diseño de la investigación, así como al modelo integrador y la matriz guía; se constata en la tabla 41 y en los puntos 6.6.2 y 6.6.3. La rica experiencia obtenida se explica en los siguientes capítulos del presente documento.

Capítulo 7. Estrategia analítica

En un estudio cualitativo se mantiene estrecha relación entre la selección de la muestra, la recolección de los datos y su respectivo análisis. El enfoque cíclico que conlleva el paradigma interpretativo seleccionado propicia que las 3 acciones se desarrollen de manera alterna, continua y consecuyente (Hernández et al., 2010).

En el presente apartado se aborda someramente la manera como se procedió al análisis de datos como un proceso de reflexión mediante el cual se pretendió ir más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, su entendimiento y comprensión (González y Cano, 2010).

Se abordó el análisis de datos a partir de Creswell (2013) quien presenta las estrategias de análisis de información propuestas por Bogdan y Biklen (1992), Huberman y Miles (1994) y Wolcott (1994). Estos mantienen en común procesos similares para la fase analítica de la investigación cualitativa, alternados con los *Constructos fenomenológicos de Moustakas* (como se citó en Creswell, 2013), bajo el método de Stevick-Colaizzi, el cual es utilizado frecuentemente en estudios fenomenológicos descriptivos (*ver fig. 34*) derivado en 5 partes:

1. *Clarificación y descripción de la experiencia*, que facilitó identificar las percepciones propias y sustentadas en el marco teórico para tomar distancia de los datos por analizar y tener mayor acercamiento natural a la comprensión de las creencias en los académicos respecto al fenómeno de estudio.

2. *Horizontalización de la información y unidades de significado*, que consiste en la selección, enfoque, simplificación, abstracción o transformación de datos dentro del corpus de las transcripciones (Rodríguez, 2005), con el fin de hacer emerger las unidades de significado, integrando los datos tal como fueron expresados con un total de 1583 unidades de significado.

3. *Descripción textural de la experiencia con QDA Miner y análisis personal*, la cual ejemplifica con un punto del análisis total —a partir del análisis de frecuencia— la transversalidad en casos y la relevancia de palabras (*ver tabla 43 y fig. 39*). El análisis por tópicos (*ver tabla 44*), el análisis por redes (*ver fig. 40*) y el análisis por dendogramas (*ver fig. 41*) se alternaron con un análisis personal (*ver tabla 45*) a partir del cual se comienzan a transformar las creencias de la vivencia de los académicos en conocimiento significativo (Mieles et al., 2010)

4. *Descripción estructural de la experiencia (Variación imaginativa)* (*ver tablas 52 a 56*). Se buscaron todos los significados posibles y las perspectivas divergentes, lo que favoreció la construcción de una descripción de la manera como se experimentó lo identificado en la fase de descripción textural, así como la formalización de las

interpretaciones que conformaron la obtención de resultados. A partir de esta parte, se observan patrones, explicaciones, flujos y proposiciones, los cuales toman mayor consistencia. Ello dio pie a lo que, en lo personal, denomino ‘metamorfosis hacia las categorías emergentes’ como categorías esclarecedoras a partir de la experiencia del académico.

5. *Esencia de la experiencia: descripción completa de significado*, la cual presenta una extracción de los resultados obtenidos y su alineamiento con los objetivos y preguntas de investigación, con base en la matriz guía de consistencia. Esto se sintetiza en la tabla 55.

7.1 Estrategias de análisis de la información y resultados

El análisis de datos es la fase que sigue del trabajo de campo y que precede a la elaboración del informe de investigación, bajo el entendido de que el proceso en la investigación cualitativa es cíclico y recurrente (García, Gil y Rodríguez, 1994).

Por *análisis* se entiende la distinción y separación de las partes de un todo, hasta llegar a conocer sus principios o elementos (RAE, 2014); proviene del griego *análisis de disolución*. El análisis es un proceso de reflexión en donde se pretende ‘ir más allá de los datos’ para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, procurando su entendimiento y comprensión (González y Cano, 2010).

Durante esta etapa se construye la realidad de los entrevistados bajo el entendido de que la percepción será indirecta, subjetiva y parcial (Robles, 2011), debido a que no es posible comprobar o comprender la experiencia del otro tal y como la ha vivido.

El proceso de análisis e interpretación de datos es un momento de gran trascendencia e inclusive “el corazón de la investigación cualitativa” (Flick, 2007, p. 306), en donde se organiza y manipula la información obtenida “por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, y extraer significados y conclusiones” (Spradley, como se citó en Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 135).

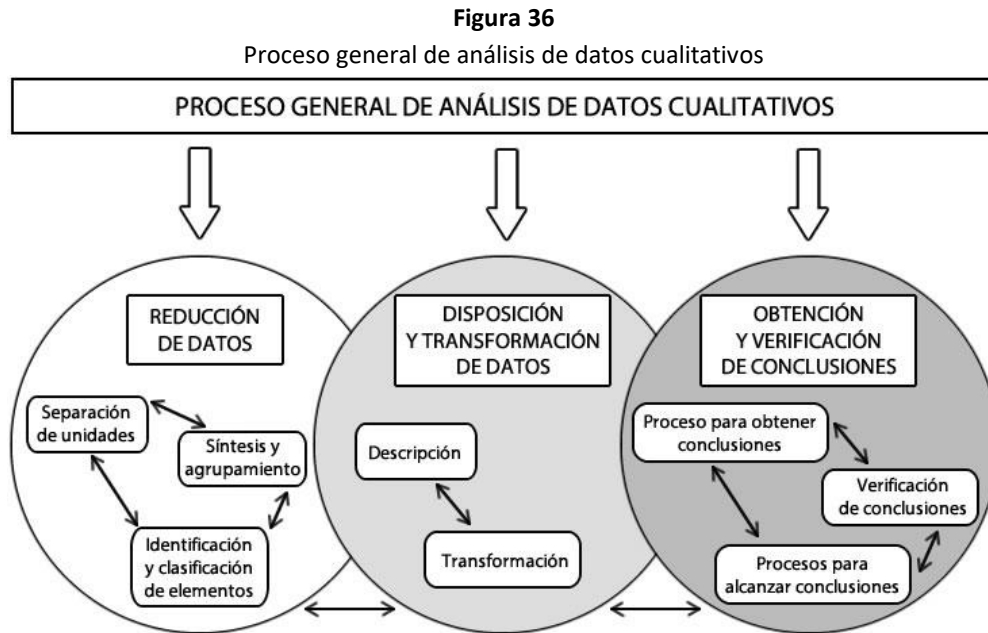
Existen varias posturas sobre las etapas para el análisis de datos cualitativo, (Rodríguez et al., 2005) que en general se centran en:

1. *Reducción de los datos*, que consiste en la selección, enfoque, simplificación, abstracción o transformación de los datos dentro del corpus completo de las transcripciones, entrevistas o documentos.

2. *Disposición y transformación de los datos*: Orienta la organización de los datos para hacerlos accesibles de manera gráfica y visual mediante tablas, figuras, diagramas, etc.

3. *Obtención de resultados y verificación de conclusiones*: Consiste en la interpretación de los significados a partir de la observación de patrones, explicaciones, flujos y proposiciones causales, que poco a poco van tomando mayor consistencia.

Cada etapa se constituye por un conjunto de actividades y operaciones más específicas, como son la separación de unidades, la síntesis y el agrupamiento, la identificación y clasificación, seguidos por la disposición y la transformación; y finaliza con el proceso para obtener, analizar y verificar las conclusiones. Así se aprecia en la figura 36:



Tomado de Rodríguez et al., 2005, p. 139

Hay gran variedad de información respecto a la manera de abordar el análisis de los datos. Los más comunes, según Creswell (2013), se encuentran en las estrategias de análisis de información propuestas por Bogdan, Biklen (1992), Huberman, Miles (1994) y Wolcott (1994), quienes mantienen en común procesos similares para la fase analítica de la investigación cualitativa. Por su parte, Creswell (2013) sintetiza las posturas de estos autores en los siguientes pasos:

1. Leer de manera general toda la información recolectada para obtener una idea de la información completa.
2. Escribir los hallazgos en forma de notas y anotaciones reflexivas. Se recomienda obtener una retroalimentación de los primeros resúmenes al devolver la información a los participantes.
3. Reflexionar sobre las palabras utilizadas por los participantes del estudio. El proceso de la reducción de la información comienza.
4. Elaborar diagramas, tablas o gráficos como medios para visualizar la información y representarla por caso, sujeto o tema.

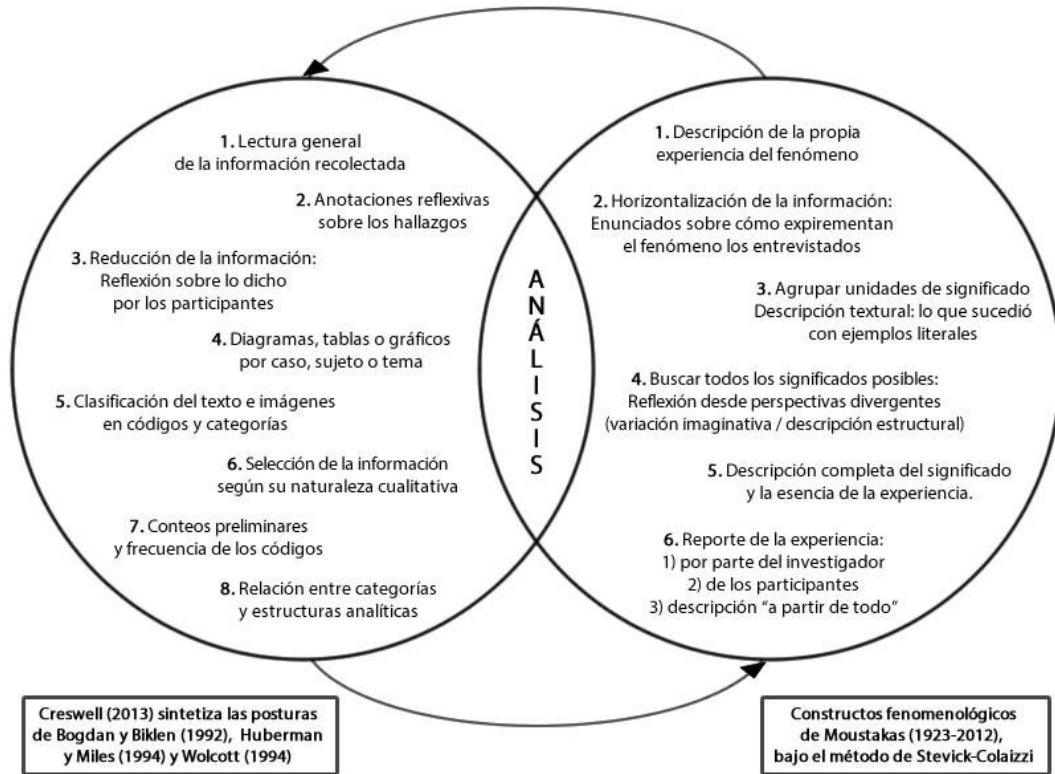
5. Clasificar el texto o las imágenes en categorías, debido a que con base en Wolcott (1994) y Creswell (2013), es necesario ‘seleccionar’ la información, debido a que no toda se utiliza en un estudio cualitativo y parte de ella puede ser eliminada.
6. Huberman y Miles (1994) sugieren desarrollar ‘conteos’ preliminares de información y determinar la frecuencia con la que los códigos aparecen en la base de datos.
7. Relacionar las categorías y desarrollar las estructuras analíticas (Cobin y Strauss, 1990). Tales comparaciones y contrastes pueden llevar a rediseñar un estudio o a crear una nueva estructura.

Durante el análisis de datos se trabajó bajo estos siete pasos de Creswell (2013), mismos que se alternaron con los constructos fenomenológicos de Moustakas (como se citó en Creswell, 2013), bajo el método de Stevick-Colaizzi, que es utilizado frecuentemente en estudios fenomenológicos, en conformidad con lo ya señalado en el capítulo Fundamentación y diseño, y lo que se plantea en la figura 37:

1. El investigador comienza con una descripción completa de su propia experiencia del fenómeno.
2. Encuentra enunciados (en las entrevistas) sobre la manera en que los individuos experimentan el tema, enumera estos enunciados significativos (horizontalización de la información), trata cada uno de ellos del mismo valor y trabaja para desarrollar *una lista de enunciados única* y sin puntos en común.
3. Dichos enunciados se agrupan en *unidades de significado*. El investigador hace una lista de estas unidades y redacta una descripción de las “texturas” (*descripción textural*), incluyendo ejemplos literales.
4. Reflexiona sobre su propia descripción y usa la *descripción estructural*, buscando todos los significados posibles y perspectivas divergentes, variando los marcos de referencia sobre el fenómeno y construyendo una descripción de cómo se experimentó.
5. Construye una descripción completa del significado y de la *esencia* de la experiencia.
6. Después de esto, se elabora una descripción a partir de todo.

Figura 37

Comparativo de métodos de análisis



Adaptación de Creswell (2013), Bogdan y Biklen (1992), Huberman y Miles (1994) y Wolcott (1994) y constructos fenomenológicos de Moustakas, según el método de Stevick-Colaizzi.

Se realizó una adaptación a partir de las 3 etapas generales dentro del proceso de análisis de datos cualitativo en Rodríguez et al. (2005), alternado con los pasos que propone Creswell (2013), así como los constructos fenomenológicos de Moustakas (1994) bajo el método de Stevick-Colaizzi; lo que se sintetizó en 5 partes:

1. clarificación y descripción de la experiencia,
2. horizontalización de la información y unidades de significado,
3. descripción textural de la experiencia con QDA Miner y análisis personal,
4. descripción estructural de la experiencia: variación imaginativa y
5. esencia de la experiencia: descripción completa de la experiencia.

Estas 5 partes serán el eje que guiarán la descripción de la experiencia a partir de la esencia de las creencias compartidas, el proceso de análisis de datos y sus consecuentes resultados desde el enfoque cualitativo-fenomenológico descriptivo y que se detalla en los puntos 7.2 al 7.6.

7.2 Clarificación y descripción de la experiencia

Esta etapa se concibe como el inicio del estudio, en la cual están presentes, de forma tácita, ciertos presupuestos que pueden determinar el curso del razonamiento de quien realiza la investigación. Por ello, “el investigador comienza con una descripción completa de su propia percepción del fenómeno” (Moustakas, como se citó en Creswell, 2013) como actitud mental y metodológica que permite poner entre paréntesis o suspender datos para conocer el fenómeno tal cual es (Gutiérrez, 2016). Se redactaron los presupuestos iniciales con los que contaba al iniciar la experiencia de campo y que también influyeron en las bases teóricas ya investigadas sobre las que se escribió el marco teórico. Ello ayuda a mantener cierta distancia de los presupuestos particulares del investigador respecto a las creencias manifestadas por los académicos entrevistados y su posterior análisis.

7.3 Horizontalización y unidades de significado

Esta etapa consiste en la selección, enfoque, simplificación, abstracción o transformación de los datos dentro del corpus completo de las transcripciones, entrevistas o documentos (Rodríguez, 2005). Por ello, de la lectura de las transcripciones se procedió a un análisis comprensivo de su contenido, a fin de que pudieran emerger las unidades de significado, integrando los datos tal cual fueron expresados, respetando su lenguaje, opiniones y creencias (Marí, Bo Bonet y Climent, 2010) y Creswell (2013).

A partir de la construcción del sistema categorial apriorístico de forma inductiva y de la lectura previa de literatura (Mari et al., 2010), se encontraron enunciados (en las entrevistas) sobre la manera en que los individuos experimentan el tema, los cuales se enlistaron (horizontalización de la información) tratando a cada uno de ellos del mismo valor con *una lista de enunciados única* y sin puntos en común, mismas que se agruparon en ‘unidades de significado’ (Moustakas, como se citó en Creswell, 2013).

Así lo menciona Marí et al. (2010):

Estas unidades de significado genéricas no se encuentran listas en las transcripciones, sino que se revelan a partir de las relecturas intencionales. Se trata de recoger las diversas intervenciones agrupándolas en porciones que formen una unidad de significado. Estas unidades de significado tienen un carácter general, es decir, que se incluyen tanto aspectos relacionados directamente con el tema de investigación como no relacionados. (p. 119)

En total se obtuvieron 1583 unidades de significado. En la tabla 42 se muestra el porcentaje de casos que expresaron sus creencias respecto a los códigos apriorísticos contrastados con los objetivos de investigación.

Tabla 42
 Categorías apriorísticas, unidades de significado y porcentaje de casos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Dim. IO	Com. IO	Categoría apriorística	US	% Casos	
1. Comprender la identidad organizacional en la Universidad desde lo central, distintivo y perdurable, así como los aspectos por prever desde creencias compartidas de sus académicos	Caracterizar la identidad organizacional en la Universidad desde creencias compartidas en los académicos desde lo central, distintivo y perdurable.	Dimensión Identidad <u>de</u> la organización	Componente ideacional	Aspectos centrales, distintivos y perdurables	31	90.50%	
					28	71.40%	
					6	14.30%	
					21	76.20%	
					87	85.70%	
					46	90.50%	
	Señalar los aspectos por prever a la identidad organizacional en la Universidad				Aspectos por prever	55	95.20%
						102	76.20%
						52	90.50%
						42	90.50%
						61	81.00%
						37	85.70%
						12	23.80%
						2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.	Identificar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en los académicos desde el ámbito organizacional.
84	90.50%						
46	81.00%						
50	81.00%						
47	76.20%						
57	95.20%						
38	76.20%						
32	52.40%						
29	71.40%						
32	71.40%						
37	76.20%						
7	23.80%						
28	66.70%						
19	66.70%						
18	38.10%						
23	28.60%						
9	28.60%						
14	33.30%						
20	76.20%						
18	76.20%						
21	71.40%						

Objetivos generales	Objetivos específicos	Dim. IO	Com. IO	Categoría apriorística	US	% Casos
2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.	Señalar los aspectos por prever a la identidad organizacional en la Universidad	Dimensión identidad <u>con</u> la organización	Componente identidad personal e identidad de rol	Aspectos por prever desde la identidad de rol y personal	33	85.70
					11	42.90%
					13	57.10%
					41	76.20%
					71	85.70%
					24	66.70%
					11	33.30%
					27	66.70%
					36	57.10%
					2	4.80%
				Total US	1583	1583

7.4 Descripción textural de la experiencia con QDA Miner y análisis personal

Por causa de la necesidad de emplear varios métodos con el fin de contrastar los resultados con mayor certeza, validez y fiabilidad hacia el objeto de estudio, y sobre todo, para la comprensión de las creencias de los académicos universitarios, fue preciso realizar una pausa reflexiva sobre las palabras utilizadas por los participantes del estudio a través de diagramas, tablas o gráficos (Creswell, 2013), como medios para visualizar la información y representarla por temas.

Se trata de seleccionar de entre estas unidades de significado las que sean relevantes para el tema que queremos investigar. Cuando los temas se repiten en las unidades de significado, el investigador busca encontrar las convergencias y divergencias entre ellas, construyendo, a partir de ahí, las categorías temáticas. La repetición de los temas indica que ha sido posible llegar a la esencia, al significado del fenómeno estudiado. (Marí et al., 2010, p. 119)

Todo en conjunto permite validar con un óptimo acercamiento al diálogo común respecto a cada categoría desde la creencia del académico y su contexto en 2 sentidos complementarios:

- *Análisis textural con apoyo del software QDA Miner* que arrojó una variedad de análisis por cada uno de los componentes de identidad organizacional en sus 2 dimensiones: identidad de la organización e identidad con la organización.
- *Análisis textural personal*, que consistió en una síntesis en bases de datos y la elaboración manual de matrices.

A continuación, se describe cada uno de ellos.

7.4.1 Análisis textural con apoyo del software QDA Miner

El software QDA Miner y Wordstat fue de gran apoyo para realizar diversas gamas de análisis de datos cualitativos e identificar puntos de coincidencia y divergencia en las creencias, a partir de la transcripción de las entrevistas y su correspondiente codificación. Se realizaron los siguientes análisis:

- a. análisis de frecuencia y relevancia de palabras (*tabla 43 y fig. 37*),
- b. análisis por tópicos (*tabla 44*),
- c. análisis por redes (*fig. 38*) y
- d. análisis por dendograma (*fig. 39*)

Esto permitió visualizar la información de manera sintética y gráfica, y con ello, profundizar en una variedad de perspectivas atendiendo a lo que sugieren Huberman, Miles (1994) y Creswell (2013).

A continuación, se describe en qué consiste cada uno con un breve ejemplo a partir del análisis de la categoría apriorística: *la idea de Universidad y lo que es central a la Universidad*.

7.4.1.1 Análisis de frecuencia transversalidad y relevancia (TF*IDF)

El *análisis de frecuencia* es el más común dentro del análisis de datos cualitativos, y consiste en desarrollar 'conteos' preliminares de información y determinar la frecuencia con la que los códigos aparecen en la base de datos (Huberman y Miles, 1994).

Es una manera de cuantificar las ideas en unidades temáticas y repetición de palabras clave que permite identificar ciertas tendencias en el discurso de las personas entrevistadas cuando se trata dicho tema.

Fernández (2002) asevera que para poder realizar un análisis ideológico se debe llevar a cabo previamente un análisis de contenido, más cuantitativo como los de tipo frecuencia, que ofrece materia prima procesada, necesaria para una etapa superior de análisis del mensaje.

El análisis más básico que realiza QDA Miner consiste en un recuento de las palabras frecuentes como simple análisis descriptivo sin relacionarlo con otras variables.

El *análisis por porcentaje de casos* permite identificar la transversalidad de la unidad del texto, es decir, la repetición de la unidad de texto con un sentido similar por el número de casos que lo han tratado entre el total de documentos o entrevistas realizadas.

En la presente investigación se pueden identificar ciertas creencias cuando son compartidas en virtud del porcentaje de casos que mencionan la misma idea, y ello significa la representatividad de la creencia compartida.

El análisis por relevancia (TF*IDF) se entiende como la frecuencia del término ponderada por la inversa de la frecuencia del documento. Esta ponderación se basa en la suposición de que cuanto mayor sea la frecuencia de un término en un documento, más representativo es su contenido; y cuantos más son los documentos en los que aparece el término, menos discriminante es (Recamán y Nieto, 2012). Por lo tanto, un término relevante en el discurso no siempre será el más frecuente.

Se puede observar que las palabras que se mencionan con recurrencia están fuertemente ligadas a la temática asociada con dichas palabras. Por ello, un mecanismo que suele utilizarse en la medición consiste en asignar un peso específico a cada término (T), el cual dependerá del número de veces que aparece en el documento (D); esto es, a igual número de ocurrencias de dos términos en el documento, igual peso para cada uno de ellos.

Se ha de considerar que no todas las palabras de un documento, aunque aparezcan con gran frecuencia, son de igual importancia. Por ello se perfila mejor el análisis si se utiliza la frecuencia inversa del documento (IDF).

En este sentido, se emplea el TF*IDF en el análisis de la presente investigación, de manera que se atenúe el efecto de las palabras que se producen con mucha frecuencia en la muestra y el discurso narrativo de la entrevista, y con ello se logre mayor significado en la determinación de la relevancia de los términos.

En la tabla 43 se presentan, a manera de ejemplo, los datos que arroja el software relacionando el porcentaje de casos con la relevancia y frecuencia de las palabras dentro de la dimensión identidad *de* la organización respecto a ‘la idea de Universidad’ en la categoría ‘lo que es central’.

La tabla del anexo 1 incluye el listado que arrojó el software QDAMiner al realizar un análisis general del discurso de los académicos en el total de entrevistas realizadas. Este listado se empleó después de todos los análisis que se describen en esta etapa como medio para encuadrar el diálogo del académico y aquellos puntos de unión con los matices propios de las circunstancias y perspectivas de cada perfil de académico; así lo muestran los resultados presentados en los capítulos 8 y 9 (*ver anexo 1*).

Tabla 43

Ejemplo de análisis por frecuencia y relevancia de palabras desde la categoría apriorística ‘La idea de Universidad’ y el código ‘Lo que es central a la Universidad’

No.		Frecuencia	% Casos	TF/IDF		Relevancia	% Casos	TF/IDF
1	PERSONAS	15	43	5.5	CULTURA	6	5	7.9
2	CONOCIMIENTO	12	29	6.5	GENERAR	7	10	7.1
3	FORMACIÓN	12	33	5.7	HOMBRE	5	5	6.6
4	INVESTIGACIÓN	11	29	6	INFLUENCIA	5	5	6.6
5	FORMAR	11	38	4.6	CONOCIMIENTO	12	29	6.5

No.		Frecuencia	% Casos	TF/IDF		Relevancia	% Casos	TF/IDF
6	ALUMNOS	11	48	3.5	INVESTIGACIÓN	11	29	6
7	PROFESIONAL	8	29	4.4	FORMACIÓN	12	33	5.7
8	UNIVERSIDAD	8	33	3.8	PERSONAS	15	43	5.5
9	GENERAR	7	10	7.1	SERVICIO	7	19	5
10	SERVICIO	7	19	5	FORMAR	11	38	4.6
11	CULTURA	6	5	7.9	PROFESIONAL	8	29	4.4
12	PROFESORES	6	19	4.3	PROFESORES	6	19	4.3
13	EDUCACIÓN	6	19	4.3	EDUCACIÓN	6	19	4.3
14	ALUMNO	6	24	3.7	VALORES	5	14	4.2
15	HOMBRE	5	5	6.6	VERDAD	5	14	4.2
16	INFLUENCIA	5	5	6.6	COMUNIDAD	5	14	4.2
17	VALORES	5	14	4.2	SOCIAL	4	10	4.1
18	VERDAD	5	14	4.2	ORDENARSE	3	5	4
19	COMUNIDAD	5	14	4.2	PERSONA	3	5	4

La primera columna de la tabla resalta el orden jerárquico de la frecuencia de palabras, mientras que la segunda presenta su relevancia en función del orden jerárquico del índice discriminador de frecuencia. Esto permite observar que la jerarquía de prioridades desde el ángulo de frecuencia es distinta a la que se basa en la relevancia de las palabras. En el mismo sentido, vale resaltar que la transversalidad (% de casos) de las ideas manifestadas mantiene preponderancia en las ‘personas’, los ‘alumnos’, el ‘conocimiento’, la ‘formación’ y el ‘formar’, así como la ‘investigación’.

Se puede observar que dentro de la mayor frecuencia de palabras para caracterizar lo central a la Universidad se identifican las ‘personas’ en la primera posición, mientras que en un orden sucesivo aparecen el ‘conocimiento’, la ‘formación’, la ‘investigación’ y los ‘alumnos’.

Sin embargo, al identificar la relevancia, se asigna mayor valor a la ‘cultura’, que se encuentra en primera posición, seguida de las palabras ‘generar’, ‘hombre’, ‘influencia’, ‘conocimiento’, ‘investigación’ y ‘formación’.

Cuando, en frecuencia, ‘cultura’ mantiene la onceava ponderación, en relevancia mantiene la primera; mientras que ‘influencia’ ocupa la cuarta posición en relevancia y en frecuencia, la dieciseisava.

En cuanto a la transversalidad de las palabras clave, se puede observar que en el 43% de los casos se ha mencionado con elevada frecuencia como lo central para la Universidad a los ‘alumnos’ (48% de los casos) y a las ‘personas’ (43%), seguidos por la ‘formación’ (33%) y la ‘investigación’ (29%).

Los temas que mantienen frecuencia, relevancia y transversalidad se concentran en los alumnos, la formación, la investigación, el conocimiento y las personas. Con una relevancia tan trascendente como lo anterior, que es la ‘cultura’, o bien, la ‘generación de cultura’ como lo central para toda Universidad desde el académico, así como la ‘influencia’ en el ‘hombre’.

Si bien los datos arrojados por frecuencia de palabras clave, por la transversalidad y relevancia, muestran pautas para distinguir aspectos de interés para el estudio del fenómeno, vale completar el análisis desde los tópicos por grupos temáticos, el cual se presenta a continuación.

7.4.1.2 Análisis por tópicos

Se entiende por ‘tópico’ las agrupaciones de citas, en unidades o fragmentos de los textos, que tienen un sentido o idea en común, pero con un nivel de globalidad y abstracción menor que las categorías (Echeverría, 2005).

A la par, se realizó una extracción por tópicos y palabras clave para identificar los grupos temáticos según las creencias compartidas en cada uno de los componentes de identidad organizacional desde la idea de Universidad, la idea de su universidad como organización y la idea de ellos como académicos en la Universidad. Dichos tópicos se encuentran respaldados por el conjunto de palabras clave mencionadas en el texto del discurso, a partir de las frases de los académicos universitarios.

Como se aprecia en la tabla 44, se cuenta el análisis por tópicos con su agrupación de palabras clave, la frecuencia de comentarios relacionados con el tópico y el porcentaje de casos que hablaron de ello.

Tabla 44

Ejemplo de análisis por tópicos desde la categoría ‘la idea de Universidad’ con el código
Lo central en la Universidad: Extracción por tópicos y palabras clave

No.	Nombre	Palabras clave	% Casos
1	Cultura, ordenarse	Ordenarse, cultura, investigadores, comunidad, aprendizaje, saber e investigación	38.10%
2	Formar, personas	Formar, personas, valores, formación, persona, sociedad, educación e influencia	66.67%
3	Alumno, profesor	Alumno, profesor, influencia, saber, comunidad, alumnos, aprendizaje, investigación e profesionales	65.38%

Desde este ángulo y solo como ejemplo, se puede observar que el 66.67% de los casos coinciden en que lo central para la Universidad gira en torno a las palabras 'formar' y 'personas', términos que engloban creencias relacionadas con los 'valores', la 'formación', la 'influencia', la 'sociedad' y la 'educación', en donde recae el mayor índice de frecuencia.

Posteriormente, se ubican los términos 'alumno' y 'profesor' como lo central para la Universidad con un 52.38% de transversalidad y un nivel de frecuencia de comentarios muy cercano al de 'formar' y 'personas', que presenta una distancia de dos unidades. En el mismo tópico se ubican las palabras 'influencia', 'saber', 'comunidad', 'aprendizaje', 'investigación' y 'profesionales'.

En el tercer tópico se encuentran 'cultura' y 'ordenarse', con un 38.10% de los casos que lo tratan como lo central para la Universidad. Este punto coincide con el elevado valor de relevancia que se trató en la frecuencia inversa del documento, o bien, el TF*IDF del análisis anterior. En el mismo, se considera como central para la Universidad a los 'investigadores', la 'comunidad', el 'aprendizaje', el 'saber' y la 'investigación' o 'investigadores' que promuevan el 'ordenarse' y la 'cultura'.

7.4.1.3 Análisis por vínculos o redes

Para analizar los campos de similitud temática entre los datos, documentos o casos, pueden emplearse diversas metodologías. El análisis de coocurrencia de palabra centra su atención en el contenido de dichos documentos o casos (Boeris, s.f.). Para efectos de la presente investigación, estos son las transcripciones de las entrevistas hechas a los académicos.

La aparición conjunta de dos términos en un corpus textual dado se conoce como coocurrencia de palabras, una técnica que analiza el contenido de un texto a partir de la ocurrencia conjunta de pares de ítems representados por términos o palabras: "Estos permiten identificar relaciones entre conceptos dentro de un determinado dominio. Vale resaltar que cuanto mayor sea la frecuencia de aparición conjunta de las palabras, mayor será su vinculación conceptual" (Miguel, 2008, pp. 637-646).

El análisis por vínculos o análisis por redes asemeja la imagen de un sujeto con sus características, similar a la imagen de un átomo con sus propiedades. Centra su atención en el análisis de las relaciones existentes entre dichos elementos: los datos son relacionales, es decir, vínculos específicos entre un par de elementos. Esto se debe a que las relaciones de coocurrencia pueden estudiarse a partir de las técnicas de análisis de redes sociales (ARS) lo que facilita la detección y visualización de las relaciones existentes entre las unidades y su estudio desde un punto de vista funcional (Miguel, 2008)

La idea de relación como unidad de análisis consiste en que lo social no se construye a través de categorías o atributos, sino a través de lazos o vínculos entre sujetos e ideas de

los sujetos (Lozares, Verd, Martí y López, 2002) —que en el caso de la presente investigación se denominan ‘creencias compartidas’—, incluso sin que estos estén directamente relacionados, o bien, sin que cuenten con el mismo perfil en rango de edad, posición, antigüedad o experiencia académica.

En el estudio actual, el análisis por vínculos o redes permite identificar las relaciones entre ideas o creencias que pudieran ser compartidas en los académicos y la relación de las creencias emitidas, lo que acerca —desde un nuevo ángulo— al estudio del fenómeno de investigación.

Conforme a Richards y Richards (1994), al análisis por redes también se le conoce como ‘Diagramas de conceptos, grafos conceptuales, redes semánticas y redes conceptuales’, los cuales sirven para representar información de carácter conceptual de forma gráfica.

Según Doerfel (1998), al análisis por redes se le puede llamar como *redes semánticas*. “Estos procedimientos se caracterizan por analizar las asociaciones de palabras en los textos, de modo que esas asociaciones representen el significado inherente de los datos. El vínculo o lazo entre las palabras representa la medida en que dos nodos, *i* y *j*, participan de su significado” (Lozares et al., 2002, p. 4), lo que permite que el lenguaje de tratamiento se acerque al lenguaje real y que con ello se respete una mayor validez interna.

El análisis de redes se emplea, dentro de los estudios cualitativos, para ampliar la capacidad analítica del investigador, de manera que puedan visualizarse las relaciones existentes entre los conceptos o palabras clave manejadas.

Como se puede observar en la figura 38, se identifican las relaciones de las palabras clave expresadas por las ideas de los académicos desde lo que consideran central para la Universidad.

conglomerados se busca agrupar elementos tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo, así como la mayor diferencia entre los grupos.

QDA Miner usa un método de clasificación jerárquica enlace-promedio (*average-linkage hierarchical clustering method*) para crear conglomerados (clústers) desde una matriz de similitud. El resultado se presenta en la forma de un dendograma, también conocido como gráfica de árbol.

Es una valiosa herramienta visual que puede ayudar a decidir el número de grupos que podrían representar mejor la estructura de los datos, si se tiene en cuenta la forma en que se van anidando los clústeres y la medida de similitud a la cual lo hacen. Si se cortan transversalmente las ramas del gráfico a una distancia determinada, se obtiene una partición. También puede ser de utilidad para apoyar al investigador en ‘seguir la pista’ de la formación de los distintos clústeres, que van anidándose hasta resumirse en solo uno (Provalis Research, 2009). Esto es más claro al observar la figura 39:

Figura 39
Ejemplo de dendograma desde la categoría ‘la idea de Universidad’
con el código ‘lo central para la Universidad’



Las ideas que representan lo central para la Universidad desde la voz del académico se pueden analizar desde 3 conglomerados formados en el dendograma. En color azul se encuentran las ideas con mayor índice de similitud: ‘en valores’, ‘la persona’ y ‘la formación’. En un segundo conglomerado se agrupan ‘formar personas’, ‘la vida’ y ‘profesional’, en color verde. En el tercer conglomerado, color rojo, se encuentra un índice de similitud entre ‘generar cultura’, ‘la investigación’ y ‘la verdad’.

Como se puede observar, dentro de la etapa *Descripción textual de la experiencia*, los distintos análisis mostrados como ejemplo —realizados por cada uno de los códigos apriorísticos— tan solo son pautas que marcan tendencias en el discurso de los académicos respecto a la idea de Universidad desde lo que es central para ella, las cuales han brindado un punto de partida para indagar y acercar más el foco de análisis en la investigación, que

se rescata de manera empírica en una matriz realizada manualmente y sin apoyo del software.

7.4.1.5 *Análisis textural personal*

Si bien a través del software se establecieron pautas para el análisis de las creencias compartidas de los académicos universitarios de Universidad respecto a la idea del deber ser de la Universidad, con base en lo que ellos consideran central a la misma, vale adentrarse en las expresiones comunes y compartidas para contar con mayores elementos que permitan una descripción fiel al discurso, así como su posterior inferencia dentro de la fase estructural.

Es por ello por lo que se realizó una matriz con las expresiones base de los académicos por líneas de análisis o categorías como se muestra en la tabla 45, en la que se incluyen algunas expresiones base que coinciden con la idea de Universidad. Cabe resaltar que no se encuentran todos los casos debido a que hay un gran número de comentarios que mantienen una frecuencia coincidente en que lo central para la Universidad es la formación y educación de personas, así como los alumnos, con una variedad de matices que van desde la formación hacia el servicio a la sociedad, como la formación profesionalizante con impacto social, o bien, la formación hacia la búsqueda de la verdad, la formación en valores y proyectos de vida.

Tabla 45
 Ejemplo de matriz de expresiones base por categoría 'Idea de Universidad'

Categoría (Idea de Universidad)	Expresión base	Coincide	No coincide	Frases relevantes
Lo central	La educación de las personas	*		“La educación de las personas que vienen aquí con la expectativa de aprender una carrera, pero también tener un futuro laboralmente.” (Mario, 01-DO-EPP-U1)
	Formar personas que den servicio a la sociedad	*		“Lo central sería la formación profesional, el centrarse sobre todo en el... servicio, formar personas que den servicio a la sociedad.” (Martín, 03-DO-FI-U1)
	Los alumnos	*		“El eje central de la Universidad son los alumnos, todo lo que haga la Universidad debe estar en torno al alumno, en su formación, en su perfeccionamiento, en su configuración como un profesional o que será potencialmente un profesional exitoso.” (Daniel, 07-DI-FCEE-U1)

Expresión base	Coincide	No coincide	Frases relevantes
Desarrollar personas	*		“Creo que una universidad siempre derrama de la gente que está cercana, no solo conocimiento, sino el gusto y el placer por superarse.” (Darío, 10-DI-DI-U1)
La formación de la persona	*		“Evidentemente la formación y debería ser la información en valores, porque los conocimientos como quiera van cambiando, pero eso es el deber ser, la formación de la persona, formar muchísimo a la persona en valores, en el servicio a los demás, el enfoque es totalmente a la persona.” (Gloria, 12-GE-FI-U2)

Se vio conveniente separar en la tabla 46 los principales comentarios que, en sincronía con los datos que arroja el software, permiten una visión de mayor amplitud respecto a las creencias de los académicos que complementan con acierto el enfoque hacia la formación de las personas y giran más hacia la investigación, la cultura, el conocimiento y la verdad, así como ser referente o una entidad de influencia social, la generación y difusión del conocimiento, y el ser comunidad de aprendizaje.

Tabla 46
 Ejemplo de matriz de expresiones base desde la categoría ‘la idea de Universidad’ con el código ‘Lo central en la Universidad’

Categoría (Idea de Universidad)	Expresión base	Coincide	No coincide	Frases relevantes
Lo central	Encontrar la verdad a través del conocimiento, no ser una veleta		*	“...otra función central, la Universidad, una influencia importante a nivel social, tiene que ser un referente, porque al ser Universidad contempla diferentes aspectos: el conocimiento universal y el entorno”. (Gabriel, 04-GE-FCEE-U2) “...encontrar la verdad a través del conocimiento, no ser una veleta, no dejarse llevar por el ritmo de los tiempos, sino la verdad es una, encontrarla, que el conocimiento vaya acorde a ella...”. (Gabriela, 05-GE-FCEE-U2)

Es reiterativa la creencia de que lo central para la Universidad mantiene vínculo sólido con buscar, encontrar y promover la verdad a través de la difusión del conocimiento mediante la enseñanza y la investigación. Asimismo, la creencia de que la Universidad sea un eje de influencia en la sociedad, un referente —no una veleta a disposición de lo que marca la tendencia social, es decir, que no se deje llevar por el ritmo de los tiempos, sino que se centre en el descubrimiento de la verdad—, de manera que contribuya a generar una cultura de virtud y los profesores sean para sus alumnos promotores de un proyecto integral de vida.

7.4.2 Conclusión: descripción textural de la experiencia

A través del proceso seguido para lograr un análisis comprensivo, se comenzaron a transformar las creencias de la vivencia de los académicos en conocimiento significativo (Mieles et al., 2010). Esta tercera etapa contempla los aspectos más importantes que se fueron obteniendo a lo largo del proceso de análisis textural de la experiencia, sintetizados en categorías de agrupación con las unidades de significado relevante, así como el registro de comentarios que pudieron servir para una mejor comprensión del fenómeno.

Dentro de la etapa 3 se mostró un breve ejemplo de cómo se analizó la información a través del software QDA Miner y de forma manual, con el fin de sintetizar las categorías de algunas de las creencias de los académicos correspondientes a ‘la idea de Universidad’ sobre lo que ellos consideran *central* para la Universidad. En el siguiente apartado se hará lo propio desde la ‘descripción estructural de la experiencia’ con base en los planteamientos de Moustakas (1994).

7.5 Descripción estructural de la experiencia

Se buscan todos los significados posibles y las perspectivas divergentes, variando los marcos de referencia sobre el fenómeno y construyendo una descripción de cómo se experimentó a partir de lo identificado en la fase de descripción textural (Moustakas, como se citó en Creswell, 2013). Esta fase permite formalizar las interpretaciones que conforman la obtención de resultados y su posterior elaboración de conclusiones.

Es a partir de la interpretación de los significados que se observan patrones, explicaciones, flujos y proposiciones causales, los cuales van tomando mayor consistencia poco a poco, lo que da pie a lo que llamaría ‘metamorfosis hacia las categorías emergentes’ como categorías esclarecedoras a partir de la experiencia del académico:

Tales categorías son aún transformadas en una descripción final que refleja lo que el investigador pensó sobre la experiencia que la otra persona describió, expresó, de algún modo (Valle y Valle, 1998). Un proceso metodológico que fuerza una postura

de apertura comprensiva por parte del evaluador, alejándose de opiniones o interpretaciones subjetivas, y que permite la conceptualización de las opiniones emitidas. (Marí et al., 2010, p. 120)

El objetivo de esta etapa fue extraer los significados mediante la identificación de temas medulares y *categorías emergentes fenomenológicas* que dan cuenta de la estructura integral del fenómeno (Gutiérrez, 2016).

Para ello se determinó el tema central nuclear de cada unidad temática a través de la depuración correspondiente en cuanto a eliminar repeticiones y redundancias en cada unidad derivadas del análisis textural. Asimismo, se elaboró el significado de cada una, tal como se aprecia en la tabla 47, donde, como ejemplo, se plantea la síntesis de las palabras ‘acuerdo’ y ‘valores’ dentro de la unidad temática o código apriorístico ‘Fuentes de identificación’.

Tabla 47

Ejemplo de un tema nuclear de cada unidad temática: desde identidad con la organización síntesis de las palabras 'acuerdo' y 'valores' dentro de la unidad temática 'Fuentes de identificación'

No. Caso	Texto	Coincidencia	Posición
2	Poder brindar a la PERSONA características y SABER si son afines a esa persona porque cuando uno tiene IDENTIDAD, por muy claro que la PERSONA tenga su IDENTIDAD y sepa dónde quiere llegar y sepa qué es VALIOSO para esa PERSONA, si la institución no lo tiene claro, pues no puede haber una decisión, no se puede llegar a ese tercer nivel de MOTIVACIÓN o de adhesión. Inicia con la MOTIVACIÓN, pero tiene que ver con la adhesión, se ven distintos otros factores.	IDENTIDAD, MOTIVACIÓN, PERSONA, SABER	Directivo
12	Yo creo que para que se sienta identificado, realmente tiene que haber algo más, algo así como el estilo o la forma de ser de una institución. Tiene que ir de ACUERDO a la PERSONA.	ACUERDO, PERSONA	Gestor
16	Otra parte es que entiendan los VALORES. Aunque a veces algunos no me respeten algunas formas de ser, que aunque tú no estés de ACUERDO con eso, pues digas, no me hace mella, este, las respeto y sigo adelante.	ACUERDO, VALORES	Gestor
16	Lo primero es la primera fuente que dice la Universidad que es, cuál es su misión, cuál es su visión y que tienes que estar de ACUERDO; si eres un excelente académico y una excelente PERSONA, pues entonces estamos en línea.	ACUERDO, PERSONA	Gestor
17	Porque si estás aquí por lo que te pagan, hombre, al rato la Universidad de enfrente te ofrece más y te vas. Si tu MOTIVACIÓN, tu IDENTIDAD te la compraron, pues ahora sí te vendes al mejor postor, pero si confían en ti y te lo manifiestan, entonces ni siquiera voltear a otro lado.	IDENTIDAD, MOTIVACIÓN	Docente

Para el análisis estructural se utilizó la lógica del significado, que consistió en encontrar puntos de encuentro y divergencias entre los discursos textuales de los entrevistados, mediante un estudio comparativo de cada categoría y lo que revelan los datos de la investigación, en tanto proceso analítico de comprensión e interpretación de toda la información, lo que permite establecer con precisión lo que cada tema central reveló (*ver tabla 48*).

Tabla 48
 Puntos de encuentro y divergencia desde unidades de significado y palabras clave ejemplo
 desde la categoría apriorística 'Muros y distancia con organización'

Caso	Texto	Unidad de significado	Palabras clave
Mario Caso 1 01-DO-EPP-U1	Yo creo que cuando el académico pone como condición ciertos recursos para seguir dando lo mejor de él y ahí hay una incongruencia, yo creo que uno como académico debe de dar lo mejor y darlo todo a la institución, independientemente de los recursos que te [den]. ...que primero podría ser la incongruencia con los pilares de la institución o la misión, otro podría ser la falta de apoyos para la formación y el desarrollo, y otro los recursos para implementar tus ideas. Yo creo que es una decisión personal del académico, no de la Universidad. No es la Universidad la que te provoca que construyas el muro, es que tú quieras construir el muro. Yo creo que otro elemento es la falta de compromiso del académico... Oye, mira, pero si la Universidad no te apoya, bueno, pues ¿qué haces ahí? Mi respuesta sería: "Bueno, pues vete. Si no te gusta cómo es la Universidad, hay muchas universidades, vete". Lo importante es que tú, como académico, realmente vengas a dar lo mejor de ti en lo que sea y con los recursos que haya. No creo que sí haya una universidad que esté poniendo barreras para que sus académicos no den lo mejor y no se identifiquen con eso. Mi pregunta con el académico es qué haces ahí; discúlpame, pero qué haces ahí. Marca mucho la actitud personal, el valor personal que le das a las cosas.	INCONGRUENCIA EN VALORES	DESDE EL ACADÉMICO, CONDICIONAR CALIDAD A FALTA DE RECURSOS
Mario Caso 1 01-DO-EPP-U1	Si tu actitud es depender de la Universidad para que des tu mejor papel en la educación, de entrada, ya estás limitando tu capacidad de educar. En este sentido, a eso me refiero. Yo creo que el muro lo pone la persona, no la Universidad. Exactamente, lo construye porque quiere construirlo.	INCONGRUENCIA EN VALORES	DESDE EL ACADÉMICO, FALTA DE RECURSOS, FALTA DE APOYO, FALTA DE COMPROMISO, NO QUERER, ACTITUD PERSONAL
Mario Caso 1 01-DO-EPP-U1	Actitud, la falta de compromiso, sería lo que provoca ese muro, es lo que yo creo, porque los recursos nunca van a alcanzar en ninguna universidad.	INCONGRUENCIA EN VALORES	CONDICIONAR CALIDAD, FALTA DE RECURSOS, NO QUERER, ACTITUD PERSONAL
Mario Caso 1 01-DO-EPP-U1			FALTA DE COMPROMISO, ACTITUD PERSONAL

Caso	Texto	Unidad de significado	Palabras clave
Mario Caso 1 01-DO-EPP-U1	<p>Por definición, los recursos son limitados y nunca te van a dar todo lo que quieres para ser feliz como maestro. Entonces, ya tienes un problema muy fuerte: Estás dependiendo de los demás para ser un buen maestro. Independientemente de los recursos, puedes ser muy buen maestro y dar lo mejor de ti. Entonces, tú mismo como maestro, puedes poner las barreras, pues. Yo no me identifico con esa Universidad... ah, bueno, entonces qué hacer aquí... esa es mi postura.</p>	INCONGRUENCIA EN VALORES	DESDE EL ACADÉMICO, CONDICIONAR CALIDAD, NO QUERER, ACTITUD
Darío Caso 10 10-DI-FI-U1	<p>Esa persona cuando llega a la organización, si la comparamos con otra persona que se formó aquí y que entiende esa cultura porque la vivió como estudiante, no solo en la Universidad, sino a veces la vive como estudiante de educación básica media superior, cuando ingresa a la Universidad ya viene con ese conocimiento, ¿verdad?, y aparte estudian aquí su formación de grado de licenciatura o maestría. Y tal vez se van a otra Universidad a hacer su doctorado porque apenas [esta] Universidad está formándose en la formación doctoral, que es como muy común. Pues eso tienen estos dos perfiles, que en esencia pues van a ser muy distintos. Entonces, primero al que viene de fuera pues obviamente cuesta mucho identificar qué es sustantivo y qué es de fondo, entonces eso provoca que muchas cuestiones a veces, no solo que no las entiendas, sino que las malinterprete.</p>	PONER DISTANCIA	DESDE EL DOCENTE, MAESTROS NUEVO INGRESO, MALINTERPRETAR, FALTA DE COMUNICACIÓN, NO IDENTIFICAR LO SUSTANTIVO/FONDO
Darío Caso 10 10-DI-FI-U1	<p>Y conforme pasa el tiempo, creo que este, si para una persona le llama tanto la atención al grado de que no le permita hacer su trabajo satisfactoriamente, muchas veces ese profesor termina buscando en otros horizontes. Pero la persona que permanece en el tiempo va aprendiendo, va asimilando y va reconociendo y termina siendo parte del ideario de la Universidad, o sea, lo apropia a las preguntas que te referías al principio.</p>	INCONGRUENCIA EN VALORES	INSATISFACCIÓN, NO QUERER ESTAR
Caso	Texto	Unidad de significado	Palabras clave

Darío Caso 10 10-DI-FI-U1	<p>Esto va en dos direcciones, hay una riqueza de lo que uno viene a encontrar en una organización contra lo que uno trae, y entonces va uno completando y busca el más y desecha, descarta aquello que no encaja.</p> <p>No porque esté mal, simplemente que cuando tienes muy claro hacia dónde quieres ir, lo que es accesorio pues realmente no importa mucho si lo quitas o lo dejas, y entonces pues ahí hay todo un proceso en donde esto no le pasa a una persona, le pasa a muchas personas. Entonces, en el conjunto de la evolución de la Universidad, este es un aspecto que siempre está presente, que creo que tiene que atenderse. Incluso creo que lo atienden las personas más próximas y van explicando los porqués de cada cosa, de cada razón. El otro se encuentra en una zona de confianza, pues lo dirá de una manera más franca porque creo que lo que no es positivo, tristemente, a veces pasa; es como un bloqueo: La gente que no lo acepta, no lo quiere, y dicen: “Yo cumplo muy bien mi parte técnica, de aquí no me muevan, no me expliques”. No me diga si es el bloqueo, pues uno nunca quiere que una persona por una cuestión forzada crea, difunda, asimile aquello que no crea. No se lo pides, no lo obligas.</p>	PONER DISTANCIA	NO QUERER, CUMPLIR CON LO TÉCNICO SOLAMENTE
---------------------------------	--	-----------------	---

Ya que se realizó en cada una de las unidades de significado representativo el análisis estructural desde la lógica del significado, se integraron todas las estructuras particulares en una estructura general a partir de la descripción, la síntesis, la integración y la abducción en conjunción con los postulados teóricos sobre las categorías fundamentales del fenómeno de estudio (Rodríguez, 2016). Para ello, fue preciso realizar una introspección, análisis y abducción desde los gráficos que se arrojaron en la fase de descripción textural, y conjugar con el análisis ya descrito en la descripción estructural.

En esta etapa se llegó a la identificación de temas esenciales mediante el agrupamiento de categorías emergentes fenomenológicas a partir de la esencia de los significados agrupados en los códigos emergentes y sus respectivas unidades esenciales o eidéticas, conocidas como reducción eidética y trascendental. De esta manera es como se pudo conocer, de forma estructurada, la esencia del fenómeno desde la percepción de los académicos según sus creencias compartidas.

Se obtuvieron 8 categorías emergentes con 15 códigos esenciales, las cuales se desglosan a continuación.

Categorías

1. Creencias de lo central a Universidad
2. Creencias de lo distintivo y perdurable a la Universidad
3. Por prever: Aspecto humano vs. pragmatismo
4. Por prever: Aspecto formativo e intelectual vs. utilitarismo
5. Por prever: Aspecto gestión
6. Factores que favorecen identidad con la organización
7. Factores que limitan identidad con la organización
8. Su idea como académicos universitarios desde la diversidad académica y ampliación de la misión

Para efectos de los resultados, se derivaron 5 temas con sus respectivos subtemas, categorías, códigos y unidades esenciales:

- I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable
- II. Aspectos por prever en la idea de Universidad según el académico
- III. Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad
- IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad
- V. Perspectivas desde transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización

A continuación, se presenta la síntesis estructurada de cada una de las categorías emergentes obtenidas como fruto de la abstracción, síntesis, análisis y contraste de las

ideas esenciales expresadas por los académicos, con sus correspondientes unidades esenciales.

Tabla 49

Tema I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable,
 por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas

Diseño emergente esencial fenomenológico		
Dimensión de análisis: Identidad <u>de</u> la organización / Idea de Universidad		
Categorías emergentes	Códigos emergentes	Unidades esenciales
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Formación y educación de personas: enfoque en la persona	a. Formación de personas con valores y capacidad de servicio a la sociedad	Personas con valores Capacidad de servir Promover mejora de la persona
	b. Formación de personas hacia el campo profesional	Generar identidades profesionales Promover un sentido de trascendencia
Investigación: Generar y difundir el conocimiento	a. Medio de servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales	Responsabilidad social Apertura de caminos Impulso hacia la innovación Trascender como Universidad y sociedad
	b. Desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales	Fomentar exploración y descubrimiento Desarrollo del sentido humano
Búsqueda de la verdad e influencia	a. Universidad como referente, vanguardia y líder de opinión	Búsqueda de la verdad Incidir socialmente Liderazgo académico
	b. Cultura de conocimiento y difusión que trascienda	Generar cultura de conocimiento y difusión
Generación de cultura	a. Cultura de conocimiento y difusión que trascienda	Generar cultura de conocimiento y difusión
	b. Cultura de virtudes y valores como camino a la perfección	Generar cultura de virtud Desarrollo del ser
Comunidad de personas	a. Enfoque a la persona	Trato digno, cultura de vida
	b. Cercanía y diálogo	
Congruencia con el enfoque humanista	a. Formación de sentido humano	Sentido humano: la verdad, el bien, la belleza

La tabla 49 presenta **el Tema I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable**, con la correspondiente agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas. Las categorías que lo conforman son: 1) Formación y educación de personas: enfoque en la

persona, 2) Investigación: generar y difundir el conocimiento, 3) Búsqueda de la verdad e influencia y 4) Generación de cultura.

Tabla 50

Tema II. Aspectos por prever en la idea de Universidad según el académico,
 por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas

Diseño emergente esencial fenomenológico		
Dimensión de análisis: Identidad de la organización / Idea de Universidad		
Categorías emergentes	Códigos emergentes	Unidades esenciales
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Prever aspecto humano	a. Coherencia con ideología	Coherencia con ideología
	b. Eficacia y eficiencia, luego la persona	Desde el aspecto de los académicos Desde el aspecto de los estudiantes Singularidad de la persona Cambios generacionales
	c. Fortalecer lazos de vinculación	Fortalecer lazos con estudiantes desde el rol de formadores
Prever aspecto formativo e intelectual vs. utilitarismo	a. Individualización vs. colegialidad	Acompañamiento con diálogo, confianza y comprensión
	b. Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de docencia	Investigación y meritocracia vs. investigación como servicio e impacto social Investigación sobre docencia
	c. Transformación de la profesión académica y efecto multi-rol	Efecto multi-rol Dispersión, desgaste emocional y mental
	d. Impulso a la metodología pedagógica	Métodos pedagógicos y tecnología
Prever aspecto gestión organizacional	a. Orientación empresarial en la Universidad: riesgo de perder sentido de Universidad	Eclipsamiento del aspecto académico por la administración Pago a profesores y trato
	b. Capacidad de diferenciarse y mantener la unidad en la Universidad	Diferenciarse de otras universidades Mantener la unidad dentro de la propia diversificación
	c. Selección del académico	Selección del académico: afinidad con objetivos de la institución

La tabla 50 sintetiza **el Tema II. Aspectos por prever en la idea de Universidad según el académico** con la correspondiente agrupación de categorías, códigos y unidades esenciales. Las categorías que lo conforman son: 1) Prever aspecto humano, 2) Prever aspecto formativo e intelectual vs. utilitarismo y 3) Prever aspecto gestión organizacional.

Tabla 51

Tema III. Factores que favorecen la identidad con la organización,
 por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas

Diseño emergente esencial fenomenológico		
Dimensión de análisis: Identidad <u>con</u> la organización / Idea de Universidad desde la organización		
Categorías emergentes	Códigos emergentes	Unidades esenciales
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Factores que favorecen	a. Acuerdo con valores, afinidad con el estilo y principios de la Universidad	Congruencia con fines institucionales y sus valores Afinidad con principios institucionales y estilo de Universidad Respeto al entorno de valores y principios de la institución Consistencia entre misión personal y profesional con la misión de la institución
	b. Trato como personas y pertenecer a un grupo	Trato humano y respeto Formar parte del grupo y pertenecer Actitud de servir con humildad y sencillez
	c. Confianza en y de la Dirección	Confianza de y hacia la dirección o jefe subordinado Libertad de acción, libertad de ser uno mismo “querer estar” Diálogo y comprensión Impulso, apoyo y respaldo de ideas Encargos de trascendencia para la institución

La tabla 51 presenta el **Tema III. Factores que favorecen la identidad con la organización** con la correspondiente agrupación de categoría, códigos y unidades esenciales. Este tema incluye solo la categoría ‘Factores que favorecen’, en la que se concentran 3 códigos: a) El acuerdo con valores, afinidad con el estilo y principios de la Universidad, b) El trato como personas y pertenecer a un grupo y c) La confianza en y de la Dirección.

Tabla 52
 Tema IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad,
 por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas

Diseño emergente esencial fenomenológico		
Dimensión de análisis: Identidad <u>con</u> la organización / Idea de Universidad desde la organización		
Categorías emergentes	Códigos emergentes	Unidades esenciales
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Factores que limitan	a. Incongruencia visión personal con misión y pilares institucionales	Incongruencia con misión institucional y filosofía institucional Sus valores y principios personales vs. los de la institución No trato igual a iguales, aspectos poco profesionales y amables
	b. Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento	No incluidos, no se le tome en cuenta, desapercibido, no involucrado No reconocimiento
	c. Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos	Falta de un plan de desarrollo personal Falta de apoyo y recursos Falta de apoyo e impulso de sus ideas
	d. Falta buena respuesta del estudiante	Choque generacional
	e. Del servicio a la soberbia: confusión y realidad	Perder actitud de servir Confusión con rol del investigador

La tabla 52 sintetiza el **Tema IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad** con la correspondiente agrupación de categorías, códigos y unidades esenciales. Este tema incluye solo la categoría 'Factores que limitan', en la que se concentran 5 códigos: a) Incongruencia visión personal con misión y pilares institucionales; b) Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento; c) Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos; d) Del servicio a la soberbia: confusión y realidad; y e) Del servicio a la soberbia: confusión y realidad.

Tabla 53
 Tema V. Perspectivas desde transformación de la profesión académica,
 por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas

Diseño emergente esencial fenomenológico		
Dimensión de análisis: Identidad <i>con</i> la organización / Idea de ellos como académicos universitarios		
Categorías emergentes	Códigos emergentes	Unidades esenciales
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Idea ellos como académicos universitarios	a. Efecto de falta de compromiso con la organización, presión e insatisfacción	Efecto multifunción, la voz del académico Presión, insatisfacción, agotamiento Falta de compromiso con la organización
	b. Deseo de dejar huella, influencia y trascendencia	Influencia y trascendencia Dejar huella: incidir en un proyecto de vida de estudiantes

La tabla 53 presenta el **tema V. Perspectivas desde transformación de la profesión académica** con la correspondiente agrupación de categorías, códigos y unidades esenciales. Este tema incluye solo la categoría ‘Idea ellos como académicos universitarios’, en la que se concentran 2 códigos: a) Efecto de falta de compromiso con la organización, presión e insatisfacción y b) Deseo de dejar huella, influencia y trascendencia.

En esta etapa de estructuración global del fenómeno mediante la obtención de *categorías emergentes esenciales* se logró la saturación y redundancia de las categorías y se procuró relacionar en una estructura global el fenómeno de estudio de la identidad organizacional en la Universidad según creencias y percepciones de los académicos, producto de la integración de casos con la correspondiente comprensión exhaustiva.

La visión global del fenómeno desde la agrupación de las categorías con sus correspondientes códigos según las dimensiones de análisis, cobra mayor sentido si se visualiza a partir de la alineación con los objetivos generales de investigación y sus correspondientes preguntas de investigación. Es de esta manera que se cuenta desde la esencia del fenómeno una visión integral del mismo, tal como se muestra en la tabla 54.

7.6 Esencia de la experiencia o descripción completa de la experiencia

Esta etapa final es profunda, consiste en encontrarle sentido y respuesta al problema planteado al inicio de la investigación, así como a los objetivos, interrogantes y supuestos iniciales desde el mundo vivido por el académico universitario.

Para ello se realizó un cruce entre el diseño del 'modelo guía' y la alineación con los correspondientes objetivos y preguntas de investigación.

El trabajo que aquí se presenta sigue la tradición fenomenológica que tiene por objetivo describir el significado de una experiencia a partir de la visión de quienes han tenido dicha experiencia. Por tanto, el objeto del conocimiento perseguido ha sido el mismo que el objeto del conocimiento para la fenomenología, es decir, no es ni el sujeto ni el mundo, sino el mundo vivido por el sujeto. (Marí et al., 2010, p. 115)

La tabla 54 presenta una síntesis del fenómeno estudiado, misma que se explicará con detalle en los capítulos 8 y 9 correspondientes a los resultados de la investigación.

Diseño emergente esencial fenomenológico			
Objetivo general	Pregunta general	Dimensión IO	Categorías emergentes
			CATEGORÍAS
			CÓDIGOS
2. Analizar los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos	2. ¿Cuáles son los factores que favorecen y limitan en el académico la identidad organizacional con la Universidad?	Identidad <u>con</u> la organización/Idea de ellos como académicos universitarios	<p style="text-align: center;">Identidad <u>con</u> la organización/Idea de Universidad desde la organización</p> <p>Factores que favorecen</p> <p>Factores que limitan</p> <p>Idea ellos como académicos universitarios</p>
			<p>a. Acuerdo con valores, afinidad con el estilo y principios de la Universidad</p> <p>b. Trato como personas y pertenecer a un grupo</p> <p>c. Confianza en y de la Dirección</p> <p>a. Incongruencia visión personal con misión y pilares institucionales</p> <p>b. Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento</p> <p>c. Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos</p> <p>d. Falta buena respuesta del estudiante</p> <p>e. Del servicio a la soberbia: confusión y realidad</p> <p>a. Transformación de la profesión académica: efecto en la identidad con la organización, presión, insatisfacción y agotamiento</p> <p>b. Deseo de dejar huella, incidir y trascender</p>

Con el modelo guía alineado a los objetivos y preguntas de la presente investigación, es momento de dar pie a los resultados del estudio en los capítulos 8 y 9, donde se exponen las creencias compartidas de los académicos de la Universidad en contraste y complemento con la voz de los expertos consultados.

7.7 A manera de síntesis

En el presente capítulo se abordó la manera en que se llevó a la práctica el estudio de campo, cómo se realizaron las acciones protocolares para establecer el contacto con los informantes y la correspondiente recolección de datos con su debida transcripción y almacenamiento. Estos se concentraron en las percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes (Hernández et al., 2010).

En un estudio cualitativo se mantiene estrecha relación entre la selección de la muestra, la recolección de los datos y su respectivo análisis desde el método fenomenológico con apoyo del software QDA Miner.

Después de una amplia descripción del proceso seguido, se presentó una extracción de los resultados obtenidos y su alineamiento con los objetivos y preguntas de investigación, con base en la matriz guía de consistencia. En ella se puede apreciar la manera en que se realizó el estudio apriorístico con los resultados emergentes obtenidos a partir de la esencia en creencias compartidas de los académicos.

La fase del análisis de datos siguió a la del trabajo de campo y precedió a la elaboración del informe de investigación, bajo el entendido de que el proceso en la investigación cualitativa es cíclico y recurrente (García, Gil y Rodríguez, 1994). Durante esta etapa se construyó la realidad de los entrevistados bajo el entendido de que la percepción sería indirecta, subjetiva y parcial (Robles, 2011), debido a que no era posible comprobar o comprender la experiencia del otro tal y como la ha vivido.

Se realizó una adaptación a partir de las 3 etapas generales dentro del proceso de análisis de datos cualitativo en Rodríguez et al. (2005), alternado con los pasos que propone Creswell (2013), así como los constructos fenomenológicos de Moustakas (1994) bajo el método de Stevick-Colaizzi; lo que se sintetizó en 5 partes:

1. Clarificación y descripción de la experiencia
2. Horizontalización de la información y unidades de significado
3. Descripción textural de la experiencia con QDA Miner y análisis personal
4. Descripción estructural de la experiencia: variación imaginativa
5. Esencia de la experiencia: descripción completa de la experiencia

Estas 5 partes son el eje que guio la descripción de la experiencia a partir de la esencia de las creencias compartidas, el proceso de análisis de datos y sus consecuentes resultados desde el enfoque cualitativo-fenomenológico descriptivo y que se detalla en los puntos 7.3 al 7.6.

La etapa de clarificación y descripción de la experiencia se concibe como el inicio del estudio, en la cual están presentes, de forma tácita, ciertos presupuestos que pueden determinar el curso del razonamiento de quien realiza la investigación.

En relación con la horizontalización y unidades de significado, el trabajo se enfocó en la selección, enfoque, simplificación, abstracción o transformación de los datos dentro del corpus completo de las transcripciones, entrevistas o documentos (Rodríguez, 2005). Por ello, de la lectura de las transcripciones se procedió a un análisis comprensivo de su contenido, a fin de que pudieran emerger las unidades de significado, integrando los datos tal como fueron expresados, respetando su lenguaje, opiniones y creencias (Marí, Bo Bonet y Climent, 2010) y Creswell (2013).

En total se obtuvieron 1583 unidades de significado, lo cual se muestra en la tabla 42, así como el porcentaje de casos que expresaron sus creencias respecto a los códigos apriorísticos contrastados con los objetivos de investigación.

A través del proceso seguido para lograr un análisis comprensivo, se comenzaron a transformar las creencias de la vivencia de los académicos en conocimiento significativo (Mieles et al., 2010). Esta tercera etapa contempló los aspectos más importantes que se fueron obteniendo a lo largo del proceso de análisis textural de la experiencia, sintetizados en categorías de agrupación con las unidades de significado relevantes, así como el registro de comentarios que pudieron servir para una mejor comprensión del fenómeno.

Se buscaron todos los significados posibles y las perspectivas divergentes, variando los marcos de referencia sobre el fenómeno y construyendo una descripción de cómo se experimentó a partir de lo encontrado en la fase de descripción textural (Moustakas, como se citó en Creswell, 2013). Esta fase permitió formalizar las interpretaciones que conforman la obtención de resultados y la posterior elaboración de conclusiones.

Es a partir de la interpretación de los significados que se observan patrones, explicaciones, flujos y proposiciones causales. Estos fueron tomando mayor consistencia poco a poco, lo que dio pie a lo que llamé 'metamorfosis hacia las categorías emergentes' como categorías esclarecedoras a partir de la experiencia del académico.

El objetivo de esta etapa fue extraer los significados mediante la identificación de temas medulares y *categorías emergentes fenomenológicas* que dieran cuenta de la estructura integral del fenómeno (Gutiérrez, 2016). Para ello, se determinó el tema central nuclear de cada unidad temática a través de la depuración correspondiente en cuanto a eliminar repeticiones y redundancias en cada unidad, derivadas del análisis textural.

Para el análisis estructural se utilizó la lógica del significado, que consistió en encontrar puntos de encuentro y divergencias entre los discursos textuales de los entrevistados, mediante un estudio comparativo de cada categoría. Se obtuvieron 8 categorías emergentes con 15 códigos esenciales, los cuales se desglosan a continuación:

Categorías

1. Creencias de lo central a Universidad
2. Creencias de lo distintivo y perdurable a la Universidad
3. Por prever: aspecto humano vs pragmatismo
4. Por prever: aspecto formativo e intelectual vs utilitarismo
5. Por prever: aspecto de gestión organizacional
6. Factores que favorecen identidad con la organización
7. Factores que limitan identidad con la organización

8. Idea ellos como académicos universitarios. Desde la diversidad académica y ampliación de la misión

Para efectos de los resultados, se derivaron a 5 temas con sus respectivos subtemas, categorías, códigos y unidades esenciales:

- I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable
- II. Aspectos por prever en la idea de Universidad según el académico
- III. Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad
- IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad
- V. Perspectivas desde transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización

Esencia de la experiencia o descripción completa de la experiencia

Esta etapa final es profunda y consiste en encontrarle sentido y respuesta al problema planteado al inicio de la investigación, así como a los objetivos, interrogantes y supuestos iniciales desde el mundo vivido por el académico universitario.

BLOQUE IV

Marco aplicado

Capítulo 8. Resultados dimensión “Identidad organizacional de la Universidad”

El proceso de análisis de datos, tal como se detalla en el apartado ‘Análisis textural con apoyo del software QDA Miner’ del capítulo 7, fue de utilidad, sobre todo, para identificar patrones, tendencias y creencias compartidas genéricas, indispensables para la generación de categorías de análisis e identificación de las frases y palabras clave, de las unidades de significado, así como de distintos tipos de análisis. Esto se alternó con la estructuración del análisis personal independiente al software, que permitió comprender la esencia de las ideas planteadas por los académicos de manera natural, pero con un gran rigor sistemático para entender mejor el fenómeno de estudio según la percepción de los académicos.

El marco aplicado abarca los resultados obtenidos de la investigación en cada fase de análisis. La presentación de resultados se realiza a partir de temas y subtemas formulados durante el proceso de análisis de datos, fruto de las creencias compartidas de los académicos. Su presentación se divide en los capítulos 8 y 9.

El capítulo 8 presenta los resultados correspondientes a las creencias compartidas en la dimensión “Identidad organizacional de la Universidad”, que responde al primer objetivo general de la investigación, con los siguientes temas:

- I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable
- II. Aspectos por prever a la idea de Universidad desde el académico

El capítulo 9 presenta los resultados correspondientes a las creencias compartidas en la dimensión “Identidad organizacional con la Universidad”, que responde al segundo objetivo general de la investigación, con los siguientes temas:

- III. Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad
- IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad
- V. Perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización.

En los siguientes apartados se desarrollan los hallazgos de cada uno de estos temas durante el análisis.

En este capítulo se exponen los resultados derivados del análisis de las creencias compartidas de los académicos universitarios de tiempo completo de universidades particulares, así como de los expertos de universidades públicas, a manera de contraste y complemento, fruto del intenso trabajo de investigación de campo en el que se trabajaron las dos dimensiones de identidad organizacional presentadas por Whetten y Puusa (2006): identidad de la organización e identidad con la organización.

Asimismo, permite comprender la manera como percibe el académico universitario los ajustes que vive hoy día la identidad organizacional de la Universidad, es decir, lo que considera central, distintivo y perdurable a la misma, así como los aspectos que prevé, los cuales se han de cuidar para mantener su *ethos* ante los momentos de cambio y transición a manera de punto de equilibrio entre la innovación y la tradición.

Los resultados que se presentan son en torno a los siguientes temas:

I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable

II. Aspectos por prever a la idea de Universidad desde el académico

En el apartado 8.3 se detalla de dónde surgen los resultados mediante el análisis por tópicos (*ver apartado 7.4.1.2 Análisis por tópicos*) y por dendograma por orden de aglomeración (*ver apartado 7.4.1.4 Análisis por dendograma*), así como el perfil de los académicos que expresaron sus creencias.

8.1 Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable

El primer tema de análisis responde al objetivo de caracterizar la identidad organizacional en la Universidad (o bien, la idea de Universidad) a partir de creencias compartidas en los académicos sobre lo que consideran central, distintivo y perdurable en la Universidad como organización. Este tema forma parte de la dimensión 'Identidad de la organización' con sus respectivas categorías de análisis, fruto del discurso narrativo de los académicos y en donde se perfilan las creencias compartidas, que enmarca desde las categorías estructurales de la fenomenología en Moustakas: la intencionalidad en el académico. Así se observa en la tabla 55:

Tabla 55
Análisis de la idea de Universidad: lo central, distintivo y perdurable
a partir de creencias compartidas de los académicos

TEMA	SUBTEMA	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1. Dimensión Identidad <u>de</u> la organización			
I. Idea de Universidad. Quiénes somos como organización desde lo central, distintivo y perdurable		Formación y desarrollo de personas: enfoque en la persona Investigación: generar y difundir el conocimiento	a. Formación de personas con valores y capacidad de servicio a la sociedad b. Formación hacia el campo profesional a. Servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales b. Desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales

1.1 Elementos centrales, distintivos y permanentes en la idea de Universidad según el académico	Búsqueda de la verdad e influencia	a. Universidad como referente, vanguardia y líder de opinión
	Generación de cultura	a. Cultura de conocimiento y difusión que trascienda b. Cultura de virtudes y valores como camino a la perfección
	Comunidad de personas	a. Enfoque en la persona, tono b. Ambiente cordial, cercanía y diálogo
	Congruencia con el enfoque humanista	a. Formación de sentido humano: la verdad, el bien, la belleza

En los siguientes apartados se describen los dos subtemas de la dimensión ‘Identidad de la organización’ con sus respectivas categorías y códigos.

8.1.1 Formación y educación de personas: enfoque en la persona

Al tomar en cuenta los resultados del análisis por tópicos arrojado por QDA Miner, se identifica la creencia común de que lo central para la Universidad es ‘formar y educar personas’, con una coincidencia en 67% de los académicos entrevistados. Ahora bien, si se considera el análisis general por el total del discurso en el total de las entrevistas con los académicos, se identifica la ‘formación’, con una frecuencia de 150 con una transversalidad de diálogo en 90% de los académicos entrevistados y ‘formar’ con una frecuencia de 63 una transversalidad de 67% y una alta relevancia en el discurso con 11.1 (TF*IDF); las ‘personas’, con una frecuencia de 247 y la ‘persona’, con una frecuencia de 341, ambas en el 100% de los casos; y los ‘alumnos’, con una frecuencia de 393 en el 100% de los casos analizados.

Los resultados tanto del análisis textural como estructural de las creencias compartidas se sintetizan en la tabla 56:

Tabla 56
 Síntesis de creencias compartidas: formación y educación de personas

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Formación y educación de personas: enfoque en la persona	a. Formación de personas con valores y capacidad de servicio a la sociedad	• Personas con valores • Capacidad de servir • Promover mejora de la persona
	b. Formación hacia el campo profesional	• Generar identidades profesionales • Promover un sentido de trascendencia

Nota: Elaboración propia. A partir del análisis textural y estructural de creencias compartidas en académicos.

El desarrollo de la persona en el ámbito universitario supera el ámbito cognitivo. Si bien formar —del latín *formare* (dar forma, modelar, configurar o dar una figura) —, en el campo antropológico y educativo, consiste en conformar habilidades, virtudes, hábitos y capacidades en la persona hacia un óptimo desempeño como ser humano en la sociedad y para la sociedad, es verdad que provee al ser humano de competencias cognitivas, culturales y sociales determinantes en su vida. Las acciones humanas, sin embargo, se transforman mediante el campo educativo, el cual rebasa el mundo de la academia; y para ello, el ámbito de la Universidad en toda su acción y su ser provee al hombre de una perspectiva de vida y de hábitos intelectuales, sociales y humanos que le conforman.

Así lo menciona Matías, académico investigador:

El punto central es la formación de las personas, sin dejar a un lado la búsqueda de la verdad, la formación profesional, que, de hecho, uno de los principios aquí es lograr una profunda formación profesional y en la formación de valores. (02-DO-U1)

Es decir, el académico universitario aún cree que lo central para la Universidad es la formación de personas, alternado con el campo de la investigación, la búsqueda de la verdad, la incidencia social y la generación de cultura: “Podemos decir formar personas aportando valor la sociedad.” (Mauricio, 06-DO-U2). No obstante, ante todo cree en el **trato** con personas **como seres humanos** completos con intelecto, voluntad, libertad, competencias y virtudes, lejos de percibir a la persona como un número, un ente o un ID, tendencia actual en algunas universidades ante el fenómeno de la masificación:

Trata con personas definitivamente, y que de esas personas lo que trata son sus procesos más que educativos, formativos. Hay universidades que el mismo alumno egresado lo llega a decir: “Fui una matrícula más”. (Greta, 19-GE-U2)

El académico también considera central que la **formación de personas** sea una **prioridad** ante la tendencia de la mercantilización en la educación superior. Los académicos insisten en evitar descuidar el enfoque en la persona, lejos de percibirla como una matrícula en términos monetarios:

Lo más importante, lo central o lo clave de una universidad es que sea claro que su misión sea la formación, ya que hay universidades que su clave o su punto central es el negocio, aquí que el punto central sea formar personas. (Matías, 02-DO-U1)

Esto deja entrever que las universidades particulares estudiadas aún se encuentran en el proceso de transición de un entorno educativo local a un enfoque global. El académico todavía cree en la formación, se identifica con la misión de su organización y considera la incidencia social desde su labor académica. Esto permite elaborar estrategias que favorezcan mantener la esencia de la Universidad desde su tradición en una óptima adecuación al entorno actual de la Universidad global.

Si se concibe a la Universidad como el lugar donde se piensa y transmite pensamiento para la conformación de personas y saberes, entonces, hablar de educación puede ser tan complejo como el mismo hombre en las sociedades que la conforman dentro de un mundo confuso y difuso hacia la configuración delimitada de su ser.

Educar —del latín *educare* (nutrir, guiar, instruir de afuera hacia dentro) y *educere* (sacar de, extraer de adentro hacia fuera)— implica poner en acto las potencialidades humanas en donde la dinámica de responsabilidad personal lleva a una noción del proceso educativo vinculado con una dimensión autodeterminada y de autoconformación, según la cual, la libertad del ser humano le permite configurarse.

El concepto *educare* expresa la perspectiva social desde la que el hombre se conforma en la sociedad de manera sincrónica con la institución educativa y donde la acción académica docente y de tutoría manifiesta su mayor índice de conformación en el ser humano.

Los académicos revelan, a través de sus creencias sobre la educación, que perciben esta como una parte medular de la acción universitaria, el eje central, más allá de la transmisión de conocimiento: “La educación de las personas, porque de la otra manera, los conocimientos adquiridos están en Google” (Manuel, 24-DO-U1).

Exponen que tanto educación como formación inciden para **promover una mejora** en la persona, señalan una gradualidad en la mejora y coinciden en el desarrollo de la persona. En palabras de Dora, su propósito es “desarrollar personas, poner el conocimiento, las metodologías, la investigación al servicio del desarrollo de las personas” (22-DO-U1).

La capacidad educativa de la Universidad como eje central no se ciñe al estudiante, sino a toda persona que forma parte de la comunidad universitaria, ya que corresponde a un impulso de mejora personal, continua y gradual: “Yo sí creo que una universidad siempre derrama en la gente que está cercana, no solo conocimiento, sino el gusto y el deseo por superarse” (Darío, 10-U1).

Es un hecho que la principal creencia respecto a lo central para la Universidad en general, y para la Universidad particular de corte humanista es la persona, tal como muestra Gabriel (grupo discusión 2, 04-GE-U2): “Es la persona en general, no nada más el alumno, es un enfoque integral de persona”.

Hablar de enfoque integral implica abarcar varios aspectos del ser humano —intelectual, social, emocional y espiritual— que permite insistir en la trascendencia de la educación, en la libertad y responsabilidad personal, aún en el ámbito universitario; en el espíritu de convivencia y aprecio por el pluralismo con un gran espíritu de servicio, acompañado de una finalidad social y capacidad de compromiso, como se ve en los siguientes puntos.

8.1.1.1 Formación de personas con valores y capacidad de servicio a la sociedad

Dentro de la formación de personas, el término ‘valores’ tuvo una frecuencia de 82 en el 95% de los casos, mientras que ‘servicio’ tuvo una transversalidad de 19%, pero con una relevancia representativa, por la que vale considerar en este segmento.

Según los académicos, dos grandes retos centrales de la Universidad son la formación de personas con **valores** y la formación de personas con **capacidad de servir**: “Formar muchísimo a la persona en valores, en el servicio a los demás. El enfoque es completamente a la persona” (Demetrio, 20-DI-U1).

Si bien separar la educación formal de la informal es prácticamente imposible, la formación de personas con valores y capacidad de servir dentro de la Universidad supera el ámbito meramente académico, ya que el docente forma desde su presencia, sus actitudes y posturas con las que imparte una materia: “Los académicos deben ser gente con los principios institucionales y que aporten congruencia de vida en sus conocimientos y en sus experiencias hacia los alumnos” (Gabriela, grupo discusión 2, 05-GE-U2).

La formación en valores implica la formación en la libertad hacia la óptima toma de decisiones. La conciencia de la libertad es una cualidad junto con la naturaleza racional hacia la capacidad de elección en las distintas coyunturas de la vida. Por ello, lo central para la Universidad no se ha de limitar a la educación técnica: “No solo la educación en la parte técnica o académica, sino la formación en valores” (Gloria, 12-GE-U2), e inclusive, acompañar la formación profesional con valores: “Formar personas, formar personas en el ámbito que estén preparadas, [y que] se identifiquen con valores” (Dinorah, 08-DI-U1).

Educar en valores no es cuestión de seguir un libro de texto, ni de celebrar determinadas festividades; más bien, radica en la formación de actitudes y en la capacidad de tomar decisiones de manera que permita al individuo dirigir su vida. Por ello la importancia de la configuración de un proyecto de vida en la Universidad:

Lo central, que tengan un proyecto de vida y que lo configuren dentro de la Universidad, que desarrolle su plan de vida; y dos, que se pueda también influenciar a los muchachos para que ellos, a su vez, influyeran a la sociedad. (Mario, grupo de discusión 1, 01-DO-U1)

Formar un proyecto de vida implica también formar la capacidad para defender **una postura de vida y ante la vida**: “Que sepan defender valores en la sociedad y también darles herramientas en lo profesional y que puedan ejercer su profesión” (Manuel, 24-DO-U1); en donde el medio para defender una postura ante la vida con valores será la profesión y los roles asumidos en medio del proyecto de vida elegido.

8.1.1.2 Formación hacia el campo profesional

El término ‘profesional’ o ‘profesionales’ mostró una frecuencia baja de 20, pero con una elevada relevancia en el discurso y una transversalidad media en 38% de los casos, alternado con ‘formación’, con una frecuencia de 150 en el 90% de los casos.

Una de las funciones centrales de la Universidad para los académicos es brindar **formación profesional**, y a su vez, **generar identidades profesionales** en sus estudiantes en un sentido integral, lo cual incluye el compromiso personal, las creencias y los valores asociados a la profesión a partir de trayectos generadores de experiencias que imprimen sentidos y direccionan el cauce de los estudiantes en tanto futuros profesionales. Esto hace posible la construcción identitaria con apoyo del contexto educativo e institucional de formación mediante las experiencias curriculares, paracurriculares y sociales que permiten al estudiante reconocerse e identificar sus posibles campos de acción a partir de sus competencias e intereses personales.

Para ellos, el gran reto consiste no solo en formar una identidad profesional, sino a la par, formar valores en un entorno ético hacia el óptimo cauce de decisiones, configurar grupos de amistades y vínculos personales, para que en conjunto con el desempeño profesional, los estudiantes sean personas completas en un contexto social y personal que les permita llegar a la plenitud humana en todo sentido, tal como lo expresa el David:

Es formar profesionales (...) íntegros, porque de nada nos sirve —la experiencia nos lo ha dicho con los egresados de grandes escuelas estadounidenses— que sean muy capaces en su área de conocimiento, pero poco éticos; o que sean muy capaces en su trabajo, pero lleguen a casa y estén solos. Entonces, creo que la misión de la Universidad es formar profesionales lo más íntegros posible. (25-DI-U1)

En un contexto inmerso en el materialismo y el pragmatismo, parece confundirse el rol profesional con el éxito y la felicidad del ser humano. Para los académicos, una de las misiones de la Universidad es promover en la persona un **sentido de trascendencia y de crecimiento** que le permita un mejor nivel de vida tanto espiritual, mental, personal, social e inclusive que favorezca la autosuficiencia económica que conlleva un desarrollo de la dimensión social del trabajo, el cual no se puede dejar de lado. Así lo comenta Ignacio:

Formar alumnos que puedan funcionar en lo profesional y en lo laboral de una manera, no quiero decir exitosa, porque no nos asegura lo que quiere decir, pero de una manera, vamos a decir, apropiada: que se puedan enfrentar a lo que la vida les vaya mandando. (21-IN-U1)

Ante todo, lo central para la Universidad consiste en:

Ofrecerles un modelo educativo que garantice que su estancia en la Universidad realmente les va a permitir obtener conocimiento que sirva para su vida profesional futura y que despierte en ellos la inquietud académica como profesional o empresarial o de consultoría o de investigación. Que puedan tener a la mano modelos que los inviten a descubrir esos elementos y que puedan optar (...), al tener mayor experiencia, por uno de esos caminos. Y por otro lado también, yo creo que [es] muy importante que desarrollen hábitos que les den un camino más certero respecto a lo que van a hacer y cómo conducirse. (Demetrio, 20-DI-U1)

Formarles de manera que tengan la capacidad y el empuje para enfrentar lo que la vida personal, profesional y social les vaya mandando implica para el académico “que sepan defender valores en la sociedad y también darles herramientas en lo profesional y que puedan ejercer su profesión correctamente” (Manuel, 24-DO-U1). A lo que se puede añadir:

Pues aquí se imparte precisamente conocimiento, experiencia y valores antes de llegar a organizaciones comerciales o de servicio. Es necesariamente, no en todos los casos, pero tienen que pasar por una universidad (...). Nosotros somos la punta de lanza para preparar a los chavos con conocimientos y experiencias para la vida laboral. (Daniel, 09-DI-U1)

La Universidad es la plataforma natural que favorece la consolidación de vínculos con los sectores productivos. Estos sectores, los futuros profesionales y la acción formativa de la Universidad van imprimiendo un estilo para solucionar las grandes demandas de la sociedad. Es un hecho que todo egresado de la Universidad será un tomador de decisiones que incidirá en su entorno.

8.1.2 Investigación: generar y difundir conocimiento

El término ‘investigación’ resultó ser uno de los elementos detonantes en el discurso del académico, tanto en los entrevistados de Universidad particular como con los expertos de Universidad pública y en los grupos de discusión con 2 universidades particulares de corte humanista. Tan solo en las entrevistas, tuvo una frecuencia de 202 y una transversalidad del 95% de los casos con una relevancia significativa en el discurso. Por su parte, el término ‘investigador’ mostró una frecuencia de 87 en 61% de los casos con una alta relevancia en el discurso.

Los resultados tanto del análisis textural como estructural de las creencias compartidas se sintetizan en la tabla 57:

Tabla 57
 Síntesis de creencias compartidas Investigación: generar y difundir conocimiento

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Investigación: generar y difundir el conocimiento	a. Medio de servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social • Apertura de caminos • Impulso hacia la innovación • Trascender como Universidad y sociedad
	b. Desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar exploración y descubrimiento • Desarrollo del sentido humano

Nota: Elaboración propia. A partir del análisis textural y estructural de creencias compartidas en académicos.

Gran parte del diálogo se centró en el enfoque de la investigación en medio de la sociedad del conocimiento y lo que representa para la Universidad global, para la Universidad en transición y para el académico contemporáneo. Se mostró una dualidad en el diálogo con tres segmentos de académicos: los que se dedican a la docencia y mantienen una investigación incipiente; los que mantienen fuerte interés en la investigación y forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o bien, han realizado investigación con grupos de académicos extranjeros; y por último, los expertos con alta productividad científica que han vivido el proceso de cambio de docencia a investigación en la Universidad pública mexicana.

Lo que no se puede negar es que para la mayoría de los académicos tanto **formación e investigación** son dos acciones centrales prioritarias para toda universidad:

Lo central a la Universidad es la formación de los alumnos y la investigación. O sea, el profesor debe de tener, para mi particular punto de vista, esas dos: la formación del alumnado y la investigación; porque hay que generar investigación para poder generar conocimiento que ayude también a fortalecer la docencia. (Isaac, 13-IN-U2)

Esto también se alterna con las principales funciones que ha de cumplir la Universidad y su reconceptualización desde el sentido de la tercera misión, lo que comienza a irradiarse con fuerza a partir de los años 90 en México, especialmente en la Universidad pública. Así lo describe Eduardo:

Yo creo que hay una reconceptualización de qué funciones debe cumplir la Universidad y quiénes deben ser los actores de estas funciones. La Universidad tradicional, que tiene una herencia de siglos, estuvo principalmente enfocada a la realización de tres funciones: primero, por supuesto, la de formación docente, la de creación de profesionales para diferentes ramas y disciplinas; después, la función de investigación, igual en distintas ramas de especialidades y áreas de conocimiento; y más recientemente, la función de relación social, es decir, de extender los beneficios y los servicios de las instituciones hacia la sociedad, llámese a eso extensiones universitarias, difusión de la cultura, vinculación y de otras

maneras; pero en torno a estas tres funciones es como se ha organizado, digamos, el núcleo de identidad universitaria. (E-EIN-UN)

Según expertos, varias universidades públicas mexicanas y algunas otras comprendieron que la mejor manera de enfrentar las nuevas demandas a la Universidad contemporánea era mediante el sentido integral de académico, momento en que entra en crisis el modelo que venían manejando de Universidad al alternar ambas funciones en distintos grados desde una perspectiva plurifuncional. Es decir, no hay un buen profesor si no cumple también funciones de investigación y viceversa:

Algunas instituciones como la Universidad Nacional y después algunas otras más, entendieron que la mejor manera de distribuir esas funciones es a través de una división del trabajo: personas más bien dedicadas a la docencia y a la formación, o más bien dedicadas a la investigación, o más bien dedicadas a las otras tareas. Digamos, el modelo convencional de institución universitaria en México va a caer en crisis y a tener una transformación en el momento en que se entiende que las personas que hacen investigación —para que la investigación tenga un impacto en la propia capacidad académica de la organización, de la institución—, deben también hacer un ejercicio docente; o sea, formar personas y viceversa. Que no hay un buen profesor si no cumple también tareas de investigación, aunque no sea el mismo nivel que un investigador profesional, pero que un académico completo tendría que desarrollar distintas funciones: ser, digamos, polifuncional. Es una idea que comienza a irradiar y a naturalizarse con gran fuerza a partir de los años 90. (E-EIN-UN, Eduardo)

Sin embargo, los expertos manifestaron que, en medio del enfoque plurifuncional, también se impulsó una fuerte tendencia en la Universidad contemporánea a fortalecer el campo de la investigación, alejado del mundo de la docencia, para favorecer el nivel de investigación por mérito. Este hecho se suscitó en México desde la década de los 90 y ha influido fuertemente en la idea de Universidad tradicional y la identificación universitaria:

Pero los profesores de tiempo completo, fundamentalmente, lo que tienen es una disyuntiva: o siguen por el lado de la docencia con muy mal dinero, con muy mala paga, u obtienen transferencias monetarias condicionadas. Es decir, pago por mérito (...) con la condición: uno, que seas doctor; dos, que publiques en inglés —o sea, que todos parezcan científicos naturales—; tres, que no te interese la docencia, porque si te interesa más la docencia que la investigación quiere decir que no eres un académico moderno. (C-EIN-UN, Ernesto)

Resulta de interés la aportación de Emilio, quien destaca en el tema de la transformación de la profesión académica y describe cómo en Estados Unidos desde los

años 50 ya se hablaba del académico local, cuya actividad referente es la docencia, y del académico cosmopolita, cuya actividad referente es la investigación:

A mediados de los 50, y ya desde entonces, se ha hablado que los maestros locales son maestros que se dedican a la docencia esencialmente, mientras que los maestros cosmopolitas son los que se dedican a la investigación en instituciones de educación superior en Estados Unidos. (D-EIN-UN)

Como ejemplo del impulso hacia la investigación y el sueldo por mérito generado en México, Ernesto hace referencia a los puntos en tabulador de una universidad pública mexicana que, por impartir un curso, brinda una significativa diferencia en puntos respecto a la publicación de un artículo en inglés en una revista indizada:

El dato más claro que te puedo dar es que el tabulador da 300 puntos a las becas por un curso y 3000 por un artículo. Entonces, aunque no te digan expresamente que debes de investigar (...), para ser un académico prestigioso, debes ser poco docente. Lo que te dicen es: “Quieres ser docente, 300 puntos por un curso de trimestre, y si haces un artículo en una revista indexada te doy 3000, y si juntas 5 mil puntos en un año te doy 5 salarios mínimos extras a tu salario”, y entonces, pues, como dirían las Escrituras: “Donde está tu sol, está tu corazón”, y la gente dice: “Pues el incentivo está muy claro: a publicar”. (C-EIN-UN)

Si bien en México se han realizado esfuerzos consistentes hacia el impulso de la investigación de calidad en la Universidad, tanto pública como privada, y en sus centros de investigación, el académico de Universidad particular visualiza principalmente 2 dentro de la idea de Universidad desde el campo de la investigación: a) Que la investigación sea un medio de servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales; y b) Que la investigación sea un medio para el desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales.

8.1.2.1 Medio de servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales

La idea de Universidad por parte del académico mantiene consistencia en las creencias compartidas acerca de la preponderancia y **responsabilidad social** para ser luz y eje a manera de faro a través de su investigación mediante el desarrollo, difusión y transferencia del conocimiento. Es decir, “que no deje de lado la plena realización de lo humano ante una sociedad de destrucción, impulsar que las universidades luchen por las cosas que valen y que se encargan de la valiosa carga de la humanidad” (Isaac, 13-IN-U2).

En palabras de Dinorah, “Tenemos una obligación de entender a cualquier sociedad, a cualquier fenómeno que está pasando, estudiarlo, analizarlo, decir concretamente lo que ha resultado de sus estudios” (08-DI-U1).

También la investigación en la Universidad es considerada por los académicos como una prioridad que permite **abrir caminos** y resolver problemáticas de índole social, económico, político o para **impulsar la ciencia hacia la innovación**: “La investigación es muy importante también, a la vez que la docencia, porque la Universidad tiene que proponer, tiene que abrir caminos para resolver problemas en distintos ámbitos sobre todo para ir descubriendo la verdad en todas las áreas” (Dionisio, 18-DI-U1).

El académico entiende la preponderancia que en las últimas décadas se ha brindado a la investigación como una manera de favorecer las cuestiones sociales, de manera que permita **trascender no solo como Universidad, sino como sociedad**: “Sí, le estamos dando últimamente mayor peso al tema de la investigación. Yo creo que esto es con el fin de trascender, no solamente en nuestro pequeño ámbito y con nuestros alumnos, sino tener alguna trascendencia fuera” (Gema, 16-GE-U1).

Esto también brinda mucha luz al comprender la manera en que la UNAM² se estructura para atender dichas necesidades sociales en distintos ámbitos, ya sean locales o internacionales. Así lo explica Eduardo (E-EIN-UN):

Hay organizaciones muy complejas, como es el caso de la UNAM y del Politécnico, en donde las dos lógicas se comparten en el mismo espacio, pero no se interceptan. Por ejemplo, en la UNAM todos los institutos de investigación tienen, digamos, *ethos* hacia la producción internacional, hacia la competitividad de las grandes ligas; su problema no es de los problemas de México, sino los problemas de la humanidad.

A través de la ciencia, ellos no quieren resolver problemas de la contaminación, sino del calentamiento global; no es la contaminación del DF, su tema es poder decir algo a una comunidad científica que es mundial y hacer avanzar la ciencia; y para hacerlo, tienen que estar en las grandes revistas, en las grandes discusiones, ir a los congresos, estar presentes ahí; y si lo logran, se sienten muy satisfechos. Un instituto en la UNAM, como el Instituto de Matemáticas, toda su producción de todo lo que escriben lo escriben en inglés porque lo publican en revistas de referencia internacional, y el que no hace esto es de segundo o de tercer nivel, o como que ya se quedó viejo o ya se quedó atrás. Esas son las reglas.

Un instituto, como en el que yo estoy, social, o sobre estudios de la Universidad, sobre la educación, no tiene ese perfil, son mucho más sensibles a las problemáticas nacionales, a los grandes debates del país, etc.; es una misión.

Y entonces, puede convivir un modelo con referencia internacional y un modelo que no tiene esa referencia internacional en la médula, sino que es muy sensible a

² Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad emblemática y de gran orgullo para México por considerarse una de las principales universidades de nivel global en América Latina, cuyo posicionamiento en los primeros lugares en los principales rankings internacionales y su impacto a nivel científico y social dejan entrever el grado de influencia que mantiene a través de sus académicos.

los problemas de la coyuntura y de la sociedad local, ambos en una misma organización, pero estamos separados.

8.1.2.2 *Desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales*

En continuidad con el binomio formación-investigación, los académicos mantienen fuerte interés en **fomentar en el estudiante la exploración y el descubrimiento** de conocimiento valioso:

Lo central para la Universidad desde una visión académica significa invitar a los jóvenes a descubrir conocimiento valioso. Que sean capaces de explorar, que sean capaces de indagar. Que los hagamos de alguna manera autosuficientes y responsables en obtener la información correcta y verdadera, y ofrecerles un modelo educativo que garantice que su estancia en la Universidad realmente les va a permitir obtener conocimiento y aprendizaje que sirva para su vida en términos muy amplios y no solo laborales. (Iker, 15-IN-U1)

Mantener una preparación amplia hacia el cabal ejercicio del ser humano como tal, no puede concebirse como una mera transmisión técnica de destrezas solamente laborales, sino antes que ello, el **desarrollo del sentido humano**, y como punto de partida, el desarrollo de hábitos intelectuales en el hombre hacia la formación de aquel ciudadano que será parte de la sociedad, porque de ahí, el ser humano apoya en el impulso de la sociedad, transmisión de conocimientos, modos de vida, modos de compartir y convivir e incluso de la práctica del servicio y la justicia desde un responsable ejercicio de la libertad, lo que implica para el académico:

Ayudar al estudiante al desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales que le permitan el óptimo ejercicio de su libertad, pero sobre todo, que empleen de manera sensata el ejercicio de su razón; no solo su ser racional [trato con los objetos de manera eficaz y eficiente], sino también de manera razonable. Es decir, el trato que damos a los que nos rodean como sujetos y no como objetos. (Gabriel, grupo discusión 1, 04-GE-U2)

De esta manera, es de trascendencia que la Universidad no pierda el sentido de la formación razonable desde la capacidad de cooperar, persuadir, entender y brindar argumentaciones, cuando aquellos a quienes se forma conviven en sociedad con otros sujetos y no solo con el manejo racional de los objetos. De lo contrario, se cae en el peligro de que se forme o deforme hacia el manejo como objetos de los sujetos.

8.1.3 *Búsqueda de la verdad e influencia*

El término 'verdad' mostró una frecuencia media con una alta representatividad en el discurso y una transversalidad del 90% de los entrevistados, mientras que 'influencia'

mostró una frecuencia de 29, una alta representatividad en el diálogo con 10.7 (TF*IDF) y una transversalidad del 43% en los académicos entrevistados.

Los resultados tanto del análisis textural como estructural de las creencias compartidas se sintetizan en la tabla 58:

Tabla 58

Síntesis de creencias compartidas: búsqueda de la verdad e influencia

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Búsqueda de la verdad e influencia	a. Universidad como referente, vanguardia y líder de opinión	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de la verdad • Incidir socialmente • Liderazgo académico

Nota: Elaboración propia. A partir del análisis textural y estructural de creencias compartidas en académicos.

Algo que llama la atención es que los académicos de universidades particulares aún mantienen una fuerte relación entre la investigación y la búsqueda de la verdad; mientras que en el discurso con los expertos, la investigación mantiene mayor relación con la necesidad de la Universidad de posicionarse en un óptimo nivel de calidad en el mundo global ante la sociedad del conocimiento, así como un medio de reconocimiento al mérito a partir de la generación y difusión de conocimiento en ámbitos internacionales para posicionar la influencia que se le exige hoy día a la Universidad.

La literatura sobre Universidad comúnmente mantiene sintonía entre la **investigación y la búsqueda de la verdad**. Los académicos consideran que es un eje que ha de guiar cada una de las funciones de la Universidad a la luz de su misión: "Lo central para toda Universidad consiste en que el conocimiento que se enseña sea primero verdadero y luego que esas verdades sean aplicables al contexto social" (Darío, 10-DI-U1); máxime en una época en donde las subjetividades permean a las sociedades con un sinfín de verdades como personas: "Este momento que pasa en el mundo es la búsqueda de la verdad que hoy en día está transgredida" (Iker, 15-IN-U1).

Desde la formación de valores es posible permear en las sociedades el sentido ético y humano de los hechos y fenómenos, a través de la formación de personas, la investigación y su correspondiente difusión: "El objetivo de buscar la verdad, los ejes que tiene los valores que tratamos de agregar nosotros a los alumnos, los valores de buscar verdad de la ética, la moral (...). El sentido humano de las cosas" (Dinorah, 08-DI-U1), ya que "eso nos debería interesar a todos" (Diego, 07-DI-U1).

Respecto a cualquier otra organización, "la diferencia con la Universidad es que el servicio es muy enfocado a la búsqueda de la verdad" (Diego, 07-DI-U1). De esta manera, la Universidad tiene la responsabilidad y el deber de "encontrar la verdad a través del conocimiento, no ser una veleta, no dejarte llevar por el ritmo de los tiempos; sino la verdad es una, encontrarla, que el conocimiento vaya acorde a ella" (Gabriela, 05-GE-U2).

A la luz de la búsqueda de la verdad, los académicos creen que tienen una gran responsabilidad de **comprender los fenómenos sociales e incidir a través del servicio** en las diversas entidades que conforman la sociedad y no solamente generar publicaciones en el campo científico, tal como lo asevera Daniel, directivo de la Escuela de Comunicación:

Yo pienso que ha habido algunos cambios, pero para mí lo distintivo es justamente el servicio. He estado en otras instituciones y digamos que hay unas que no les interesa esto, es más bien la cuestión académica (...): publicaciones, posiblemente, el ofrecer, tal vez, posibilidades de colocación laboral; pero en esta Universidad me ha parecido, por lo menos hasta cierto tiempo, que la preocupación por formar personas para el servicio era esencial. Y esto creo que era reconocido, o ha sido reconocido, por muchas empresas. (Grupo de discusión 2, 09-DI-U1)

Ahora bien, vale considerar lo que explican los expertos en términos del rol de influencia de la Universidad mediante la investigación. En realidad, se toma con cautela al preguntarse si hoy en día las universidades latinas que apuestan por este modelo anglosajón realmente influyen más en la sociedad que cuando se dedicaban con mayor preponderancia a la formación de personas, directivos y ejecutivos de primer nivel con un fuerte sentido social. Es así como lo expresa Eduardo:

Yo creo que ha sido una mala señal este eslogan internacional: el crear la ilusión de que haciendo determinadas cosas se puede llegar a ellas [rankings de calidad]. Están [en] los primeros lugares las instituciones que tienen un siglo de existencia, que son muy tradicionales, que tienen un poder económico impresionante y que no han peleado por estar ahí, simplemente es lo que hacen.

Entonces, son esos modelos —que no están en todo el mundo, solo en algunas partes, sobre todo, en un mundo anglosajón— que para ellos es muy natural, de verdad. Harvard está en primer lugar, pero sus revistas no son revistas internacionales, son revistas locales porque ellos las publican, etcétera. O sea, publicar en inglés es obvio, porque es lo que hablan.

Pero para mandar una señal de que todos deberíamos ser una especie de mini Harvard sin los recursos necesarios para ello, teniendo que hacer un esfuerzo extraordinario para poder emular lo que iniciaron en otros lugares, es la proyección de que la universidad ideal es la universidad de investigación con un impacto internacional, pues tiene que ser revisada muy a profundidad por las instituciones. Ver si realmente quieren hacer eso, lo que eso cuesta, el sacrificio que implica, el financiero (...), entre muchas cosas, como la mano de gestión, identificar en dónde están los científicos que me tengo que traer porque no los puedes iniciar desde abajo (...); necesitas una estructura (...). Es muy complicado.

En México hay una institución que ha tratado de apostar a dicho modelo, pero les está yendo bien en ese terreno. Pero no necesariamente les está yendo mejor que cuando simplemente se dedicaban a la formación de profesionales en los puestos de dirección de las empresas. (E_EIN_UN)

Así, Eduardo concluye desde el sentido de influencia que manejan los rankings con la investigación científica: “A los rankings hay que prestarles atención, pero no hay que idolatrar, porque definitivamente no son la panacea de las posibles vías de desarrollo de la Universidad, tan solo son una vía” (E_EIN_UN).

Ahora bien, cabe tener en cuenta cómo está logrando su posicionamiento en los principales rankings del mundo una universidad pública nacional de altísimo prestigio internacional. Esta tiene elevado grado de influencia a nivel científico y social, y a la vez, una altísima representatividad en la que se distingue como ‘la Universidad mexicana’ con una consistencia intensa en su misión y en lo que significa como Universidad nacional:

En el caso de la UNAM, es distinto al de otras instituciones; pero en nuestro caso, la mitad del sueldo es misión y la otra mitad es competencia, para decirlo de manera muy clara. Es decir, si te dedicas solamente a las tareas y no participas en esta competitividad, ganas la mitad, y si se tienen las expectativas de otra mitad, ahí la señal es muy clara, digamos, en algunos casos altruista, otros casos, elitista, por el dinero; el poderse dedicar nada más a lo que uno quiere, con libertad académica y libertad de cátedra y de investigación, a tu ritmo, a tu modo, con tu enfoque, y por otra parte, si quieres ganar bien, necesitas hacer lo otro. Es así, no es nada más una cuestión de convencimiento (...); hay un reajuste de rol que se divide. (Eduardo, E_EIN_UN)

8.1.3.1 Universidad como referente, vanguardia y líder de opinión

Para el académico es de significativa importancia que la Universidad mantenga un elevado nivel de influencia por su investigación, tanto para la comunidad científica como para la sociedad en general, por la actualidad de los temas que maneja. La perspectiva científica al alcance de todos le crea un fuerte sentido como académico:

Otra función central de la Universidad es ser una influencia importante a nivel social, tiene que ser un referente. Porque al ser Universidad, habla de universalidad y tiene que contemplar diferentes aspectos como el conocimiento universal, y por otro lado, el entorno. (Iker, 15-IN-U1)

El **liderazgo académico** constituye un eje imprescindible para la Universidad, ya que es el medio por el que se difunde el conocimiento avanzado como elemento para el desarrollo de las naciones; se crea perspectiva en las comunidades sociales y brinda

alternativas de solución y vetas por retomar o considerar en un contexto político, económico, social y empresarial. Es por ello que las creencias en los académicos radican en **incidir socialmente** a través de su labor académica como referentes y que ello sea de ayuda, no solo para el posicionamiento y prestigio de la Universidad, sino también para el apoyo al impulso del Gobierno y las empresas:

Yo lo que quisiera es que la Universidad fuera un referente a nivel nacional, que se escuche la opinión de sus profesores (...), y a nivel internacional, o sea que los *papers*, que la investigación que se realice, tenga una trascendencia, eso número uno; que estemos en los rankings en lugares importantes, digo, es algo difícil, pero se puede lograr; que estemos en los rankings más importantes del mundo en un buen lugar en cuanto a publicaciones; y en general, que participemos en la toma de decisiones (...). Hay muchos asientos en las cámaras, ya sea empresariales o en el Gobierno, en los que nosotros podemos participar. Creo que si nosotros como Universidad tenemos prestigio y tenemos liderazgo podemos cambiar muchas cosas, incluso en el quehacer del Gobierno. Entonces, creo que yo veo la Universidad, me gustaría ver a la Universidad, como un referente en la toma de decisiones (...) a nivel, pues, estatal, municipal, incluso nacional. (Isaac, 13-IN-U2)

Por ello, los académicos piensan que la Universidad en la sociedad ha de mantener un **alto nivel de referencia**: “Yo creo que a nivel social, una influencia muy importante es uno de los organismos de mayor influencia y referentes en la sociedad” (Demetrio, 20-DI-U1). “Entonces, también que la Universidad sea líder de opinión” (Dora, 22-DO-U1).

Por otra parte, un académico directivo menciona la naturalidad que encuentra en sus colegas académicos para ser **referentes de opinión** pública y el gran atractivo que representa convivir con ellos dentro de la Universidad, lo que no se puede encontrar en la gran mayoría de las empresas:

Con distintos compañeros es muy fácil estar enterado de diversos temas con una profundidad y con un formalismo muy bueno (...). Aquí en la Universidad está pasando un fenómeno muy interesante que tiene que ver con una de las misiones de cualquier universidad a través de la difusión. Es bastante común en la Universidad conocer gente que da opiniones a diversos canales y medios de comunicación (...), incluso convivir con sus compañeros; o sea, es un compañero que lo escuchas en la mañana dando un comentario financiero o antropológico o técnico y después cruzas con él en un pasillo (...). Eso difícilmente se puede vivir en una empresa o en una organización, por grande que sea. (Juana, grupo de discusión 1, 27-IN-U2)

Si bien el grado de especialización que ha de mantener el académico en su disciplina académica le permite no solo ser un líder de opinión, sino generar una interrelación de apoyo y vinculación con la empresa y el Gobierno —según la tendencia de la Universidad que muestra la tercera misión—, al respecto, los académicos consideran sumamente favorable que el nivel de conocimiento se pueda extender de manera más directa y enfocada a la solución de componentes empresariales y del Gobierno en su entidad social:

Creo que estamos compitiendo en distintas esferas muy interesantes para académicos y creo que dentro de poco se generará un fuerte vínculo entre la persona que está inmersa en lo académico y aquella que está inmersa en la industria, porque este tipo de esquema de trabajo colaborativo con la innovación termina siendo convergente y permite que compartamos ideas y demás (...), y entonces creo que esto es muy interesante, y a los que estamos en la academia nos dejan una posición pues muy interesante. Para nosotros es una oportunidad muy valiosa poder compartir estas buenas prácticas con la industria y creo que en los próximos años vamos a estar muy involucrados ambas partes. (Raúl, grupo de discusión 1, 26-DO-U2)

Como se puede constatar, el académico expresa una idea de Universidad muy compleja y completa, en la que además ha de prevalecer la generación de cultura en todos los términos posibles, tal como se presenta en el siguiente apartado.

8.1.4 Generación de cultura

El papel de la Universidad hacia la generación de la cultura y su prevalencia en la sociedad es incuestionable, según aseveran los académicos. El término ‘cultura’ manifestó en el diálogo una frecuencia media de 60, así como una transversalidad media con el 33% de los casos y una significativa relevancia en el argot del discurso de 29 (TF*IDF), de acuerdo con el porcentaje de personas que manifestaron sus creencias al respecto.

Dentro del análisis por redes, se muestra una intensa relación entre los términos *cultura-ordenarse-investigadores*, así como una relación significativa entre *cultura-comunidad-influencia*, lo que se confirma mediante el análisis por tópicos en donde prevalece *cultura* y *ordenarse* en 38% de los casos. No obstante, lo que le da un sentido altamente significativo al discurso es el nivel de relevancia que presenta en cada uno de los distintos análisis realizados tanto por el software como de manera personal.

Los resultados tanto del análisis textural como estructural de las creencias compartidas se sintetizan en la tabla 59:

Tabla 59
Síntesis de creencias compartidas: generación de cultura

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Generación de cultura	a. Cultura de conocimiento y difusión que trascienda	• Generar cultura de conocimiento y difusión
	b. Cultura de virtudes y valores como camino a la perfección	• Generar cultura de virtud y desarrollo del ser

Fuente. Elaboración propia, a partir del análisis textural y estructural de creencias compartidas en académicos.

El término cultura, de origen latino (cultivo, crianza), mantiene una variedad de enfoques que vale la pena considerar para entender mejor el sentido del discurso de los académicos. Comúnmente, se comprende a la cultura como el conjunto de conocimientos e ideas adquiridos mediante el desarrollo de las facultades intelectuales a través de la lectura, el estudio y el trabajo. En otro sentido, se define como el conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social o a una época. Es incuestionable que la cultura es un tronco común que sostiene la identidad de los pueblos, de los grupos étnicos, sociales y nacionales; y es por ello que la educación es una dimensión fundamental e indisoluble de la cultura, ya que desde la cultura se construye el presente y se piensa el futuro. Por tales motivos, la Universidad cobra un papel relevante.

Al tratar el tema con académicos de tiempo completo, el discurso tendió a inclinarse hacia los aspectos humanos de la cultura desde lo que hace trascender al ser humano como humano y no solamente desde el conocimiento de una disciplina académica, como se muestra más adelante.

8.1.4.1 Cultura de conocimiento y difusión que trascienda

El académico se visualiza como generador de cultura, a través de su estudio, de la meditación nutrida, del conocimiento y del diálogo con sus semejantes y con su entorno. Por ello considera como central para la Universidad la **generación de cultura de conocimiento y difusión** que trascienda en su entorno. Se entiende a la Universidad como la institución por excelencia de generación de cultura:

Lo más propio de la Universidad, lo que produce, es por un lado intangible, que es el conocimiento del objeto de investigación; y por otro lado, son actividades pedagógicas buscando el desarrollo [de] competencias con los alumnos. Todo eso exige estudio, todo esto exige un silencio nutrido de meditación, de profundización en temas específicos de ciencias, y que sabe que la sociedad no puede perder. Si la Universidad no lo ofrece, nadie lo ofrece; entonces, estas

personas que son los profesores, en realidad son generadores de cultura. (Ignacio, 22-DO-U1)

Desde la Universidad, en su diálogo, el académico también se ve a sí mismo como un participante comprometido, con la capacidad y el privilegio de “proponer alguna solución para la sociedad” por medio de su cátedra o de la investigación:

El privilegio es que puedas hacer algo de ese tiempo, puedas hacer una propuesta económica, una propuesta social, una propuesta para mejorar la situación. Precisamente ese privilegio se convierte en un compromiso social; si no, ¿qué vas a hacer? (...) ¿esperar a que te llegue? o lo que vas a hacer es provocar desde la Universidad un cambio positivo para esa sociedad que está teniendo esos cambios (Mario, 01-DO-U1).

Por lo tanto, la idea de Universidad desde lo que se considera central “tiene que ver con difundir el conocimiento, por un lado; y por otro lado, generar conocimiento; y un tercero muy importante, generar cultura. Yo creo que estos tres elementos son los que caracterizan a una universidad” (Ignacio, 21-IN-U1).

8.1.4.2 *Cultura de virtudes y valores como camino de perfección.*

Al momento en que los académicos mencionan la cultura, también lo hacen con relación al sentido de formación de sus estudiantes como personas en medio de una comunidad, en la que su rol formativo es el de ser mediadores del **desarrollo del ser de la persona** y, con ello, de la generación de cultura; para ordenar su mente, sus hábitos intelectuales a través de la educación, en donde la cultura se entiende como un camino de perfección humana, tal como señala Dora:

Todos los profesores y los investigadores, todos, nos debemos a los alumnos como proyectos de vida integrales (...). Digamos que desde la antigüedad clásica, los griegos ya distinguían entre el universo y el caos. El caos como ese desorden del hombre que no es capaz de gobernarse a sí mismo, sino que es gobernado, esclavizado, por sus fuerzas interiores desbocadas, pues no es otra cosa que un hombre que está escindido, un hombre que se deja dominar por sus propias pasiones, un hombre que no termina de entender la cultura como camino de perfección. (22-DO-U1)

Ese perfeccionamiento del ser humano se concibe siempre de manera alterna junto con la cultura de virtud, es decir, desde la generación de hábitos positivos para el hombre que llevan a enaltecer su ser.

Llama la atención que al hablar de cultura de virtud, también se habla de manera paralela sobre la vida en comunidad, es decir, la virtud se logra en su relación social, el ser con otros y no solo de manera aislada. Es por ello que los académicos conciben como

central para la Universidad: “Generar cultura, una cultura de virtud en esa comunidad donde el alumno tiene un lugar preponderante” (David, 25-DI-U1).

Así, la Universidad tiende a fomentar una cultura cimentada en el valor, la virtud y el perfeccionamiento del hombre, y como medio para ello, emplea la formación propiamente académica y el conocimiento.

8.1.5 Comunidad de personas

Dentro de las creencias compartidas emanadas mediante el diálogo con el académico se encuentra el sentido de comunidad en la tarea formativa de la Universidad como uno de los elementos que han de ser permanentes y distintivos de la organización universitaria a través del tiempo.

El término ‘comunidad’ mostró una frecuencia media con una transversalidad del 60% en los académicos entrevistados y una relativa relevancia en el discurso de (8 TF*IDF). A su vez, el término ‘personas’ mostró una elevadísima frecuencia, ya que el 100% de los académicos entrevistados lo mencionó.

Los resultados del análisis textural y estructural de las creencias compartidas se sintetizan en la tabla 60:

Tabla 60
Síntesis de creencias compartidas: comunidad de personas

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Comunidad de personas	a. Enfoque en la persona, tono	<ul style="list-style-type: none">• Trato digno, tono humano• Cultura de vida

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis textural y estructural de creencias en académicos.

Comunidad, del latín *communitas-atis*, remite a la idea de unidad de convivencia; es decir, una realidad común en la que la individualidad trasciende por la participación y la comunicación en donde el sentido de unidad es un marco de referencia común:

La vida en comunidad es también saber desempeñarse individualmente por todas las tareas que tiene que hacer, los estudios que hay que revisar, las calificaciones que va a obtener; pero también que sepa colaborar con sus compañeros, aprender de ellos, de sus profesores (...). Que sea una comunidad verdadera de aprendizaje, que no sea una influencia nada más de profesor a alumno, sino también de sus compañeros; el mismo personal administrativo que sea una influencia. Esa comunidad en la que él convive dentro de la Universidad. (Iker, 15-IN-U1)

La visión de comunidad no es exclusiva para el estudiante, sino que también incluye al personal que le conforma desde distintas esferas de desempeño: “La Universidad, evidentemente. No solamente me refiero a los alumnos, que es una cuestión natural; pero

también personas que rodeamos la Universidad desde el punto de vista académico, administrativo, en aspectos de comunidad” (Matías, 02-DO-U1).

Para lo anterior, es necesaria una actitud comunitaria por parte de los miembros que conforman la Universidad. Esta actitud se percibe cuando sus miembros vuelven coherentes los contenidos que predicán con las decisiones y acciones llevadas a la práctica.

El reto de la vida en comunidad dentro de la Universidad contemporánea, desde un enfoque en la persona con tono y trato digno, radica en prevalecer un ambiente cordial, con cercanía y diálogo y cuyo eje de acción es la misión universitaria. Sobre ello se detalla en los siguientes apartados.

8.1.5.1 Enfoque en la persona, tono y trato

Un rasgo permanente y distintivo de la Universidad, según los académicos, radica en el enfoque en la **persona** con un **trato digno** y con **tono humano** que invita al académico y a las personas que le conforman a generar un compromiso, no solo con la institución sino de vida personal:

Mucho tono humano. Entonces, creo que eso es lo que nos va identificando como institución, y obviamente eso se nota; y cuando tú vives aquí, no solamente es una decisión de un trabajo. Para mí representó una decisión de vida profesional; es decir, es mi vida la que está comprometida (...) aquí, que tengo 23 años. (Gabriela, 05-GE-U2)

Tan importante es el estudiante como cada uno de los miembros de la organización universitaria. Esto favorece, además del compromiso de sus miembros, que se puedan desenvolver en un entorno agradable y crezcan como personas. Así lo asevera Matías, académico de la Facultad de Ingeniería:

Bueno, porque aquí también a la Universidad le interesa la persona, es decir, los trabajadores, no nada más los alumnos. Entonces, un trato personal es un trato humano que nos ayuda a desenvolvernos mejor y a ir creciendo en la Universidad. (02-DO-U1)

Dentro del entorno como comunidad universitaria radica el enfoque en la persona, que es el primer elemento de formación en sentido integral:

Yo pienso que es el enfoque y la visión que tienen de la persona, es decir, no se trata nada más de transmitir información, sino realmente de formar a la persona en su carácter, en su intelecto, en su espíritu. Realmente una formación integral de la persona y no verlo nada más como un estudiante, sino tal cual como persona, y trabajar con él como persona. (Mauricio, 06-DO-U2)

Al ser el enfoque en la persona un rasgo característico y permanente a todos los niveles desde cada una de las esferas que configuran a la Universidad, **se genera un *ethos de vida, una cultura de vida interna*** que se permea de manera natural

8.1.6 Congruencia con el enfoque humanista

El diálogo con los académicos reconoce la congruencia del enfoque humanista como uno de los elementos permanentes y distintivos en la identidad de Universidad. El término ‘congruencia’ presenta una frecuencia media con 43% de transversalidad en los casos estudiados, con una elevada relevancia; y a él se asocian términos como ‘espíritu’, ‘esencia’, ‘valores’. De ellos, es el término ‘valores’ el que presenta la frecuencia más elevada, con 82 y una transversalidad de 95%.

El término ‘espíritu’ indica una frecuencia media de 42% de los casos y una elevada relevancia; datos similares a los del término ‘esencia’, que presenta una frecuencia media con 33% de transversalidad y también una elevada relevancia.

Los resultados del análisis textural y estructural de las creencias compartidas se sintetizan en la tabla 61:

Tabla 61
Síntesis de creencias compartidas: congruencia con enfoque humanista

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Congruencia con el enfoque humanista	a. Formación de sentido humano	• Formación de sentido humano: la verdad, el bien, la belleza

Nota: Elaboración propia

La tendencia de priorizar las actividades de acuerdo con el mercado sobre la visión humanista y cultural de la Universidad es un tema que debe tomarse en cuenta. Expertos exponen si la relación de la Universidad —en su sentido humano— con el mercado debe ser flexible o no:

La disputa más general que tiene hoy la Universidad, la disputa entre visión —una restrictiva— de Universidad que pretende orientar todas sus actividades hacia el mercado frente a una visión amplia de la Universidad, que puede incorporar el hecho de que una parte (...) o partes de la Universidad tengan una orientación al mercado; pero que también entiende que es necesario sostener otras que no se rigen por reglas de mercado, que son áreas de conocimiento de interés humano o social, y que son tan prioritarias como las otras, aunque no produzcan recursos directos financieros para la Universidad. (Enrique, A-EDI-UN)

Esta congruencia, del latín *congruentia*, se entiende como la conveniencia, coherencia o relación lógica entre los valores y principios establecidos por la Universidad

misma como parte de su identidad, respetando su *ethos*. La congruencia entre lo que la institución universitaria es y hace debe permearse.

El académico ve en el enfoque humanista una propuesta permanente de valores base que sirvan de guía para la vida de los alumnos y de sociedades que estén “comprometidas con la verdad, con el bien, con la belleza, en fin, con la misma sociedad... eso no puede cambiar” (21-IN-U1, Ignacio).

Las creencias concernientes a la Universidad se enfocan en la persona, en su desarrollo no solo académico, sino integral, con sus valores, ética y forma de ver la vida, con una orientación hacia la búsqueda de la verdad y la excelencia, con el fin de aportar a la sociedad y mejorar el entorno.

8.2 Aspectos por prever a la idea de Universidad desde el académico

Este apartado pretende mostrar las creencias compartidas que los académicos universitarios manifiestan respecto a los *aspectos por prever* a lo central, distintivo y perdurable de la Universidad en medio de su crecimiento y evolución. Prever, del latín *praevidere*, se entiende como ‘ver con anticipación’, es decir, advertir u observar algo de forma anticipada a partir de ‘la identidad de la organización como Universidad’ ya descrita en el apartado anterior.

Si la Universidad se considera una entidad en donde se piensa y se transmite pensamiento hacia la conformación de personas y saberes para el desarrollo de sociedades, es preciso contemplar las creencias compartidas de quienes son actores fundamentales para lograr tal labor, en quienes recae el proceso de cambio que vive hoy en día la Universidad en general.

En medio de la transición, es de interés comprender cómo percibe el académico universitario la identidad organizacional de la Universidad y qué aspectos prevé de manera que se propicie mantener los elementos esenciales propios a toda Universidad. Para ello, las creencias compartidas se han concentrado en 3 aspectos:

1. por prever desde el aspecto humano,
2. por prever desde el aspecto formativo e intelectual y
3. por prever desde el aspecto de gestión.

La tabla 62 sintetiza el desarrollo que se presentará a partir del tema, subtemas, categorías emergentes y códigos esenciales del fenómeno correspondiente a esta sección:

Tabla 62
 Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad por parte del académico

TEMA	SUBTEMA	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1. Dimensión Identidad de la organización			
II. Aspectos por prever en la idea de Universidad según el académico	2.1 Aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito humano	Prever aspecto humano	a. Coherencia con ideología b. Eficacia y eficiencia, luego la persona c. Fortalecer lazos de vinculación
	2.2 Aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito formativo e intelectual	Prever aspecto formativo e intelectual vs. utilitarismo	a. Individualización vs. colegialidad b. Investigación: riesgo ante meritocracia y suplantación de docencia c. transformación de la profesión académica y efecto multi-rol d. Impulso a la metodología pedagógica
	2.3 Aspectos pro prever en la idea de Universidad desde el ámbito de gestión	Prever aspecto gestión organizacional	a. Orientación empresarial en la Universidad: riesgo a perder sentido de Universidad b. Capacidad de diferenciarse y mantener la unidad en la Universidad c. Selección del académico: afinidad con objetivos de la institución

Con ello se responde al objetivo específico de investigación: “Señalar los aspectos por prever en la identidad organizacional de la Universidad”; a la vez que atiende a la pregunta específica de investigación: ¿Cuáles son los elementos centrales, distintivos y perdurables de la Universidad, así como los aspectos por prever en la identidad organizacional de la Universidad por parte de sus académicos?

8.2.1 Aspectos por prever en el ámbito humano

Dentro del ámbito humano, las creencias compartidas de los académicos giran en torno a la importancia de velar por la coherencia con la ideología de la Universidad por parte de los miembros académicos, especialmente en el aspecto formativo y con el fin de ser un ejemplo. También prevén la necesidad de velar por la singularidad de la persona como fin de la educación, en medio de la eficacia y la eficiencia, empleando tan solo como medios los sistemas de control, así como el impacto del crecimiento que se vive hoy día en las universidades y los procesos vinculantes a la atención personal.

Tabla 63

Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito humano

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Prever aspecto humano	a. Coherencia con ideología	• Coherencia con ideología
	b. Eficacia y eficiencia, luego la persona	• Desde el aspecto de los académicos • Desde el aspecto de los estudiantes • Singularidad de la persona • Cambios generacionales
	c. Fortalecer lazos de vinculación	• Fortalecer lazos con estudiantes desde el rol de formadores

8.2.1.1 Coherencia con ideología

A partir del punto de vista humano, las creencias compartidas de los académicos se concentran en la necesidad de velar por la coherencia de sus miembros respecto a los valores e ideología que profesa la institución para la cual laboran, con el fin de alentar el ejemplo consistente y formativo hacia dentro de la comunidad universitaria y en sinergia constante hacia fuera, es decir, en la vida cotidiana en sociedad.

Se atañe a la **coherencia** con los **principios institucionales**, la necesidad de un convencimiento pleno de los valores que se profesan, una apropiación desde el ser, de manera que los mismos se irradian en el actuar de manera natural y consistente. Esto también impacta en dar vida al ideario institucional y, con ello, formar una cultura a partir de la suma de vidas consistentes de quienes conforman la comunidad universitaria.

Al respecto, el académico docente Matías comparte:

Cuando no hay un convencimiento pleno, es muy fácil mermer precisamente aquello que dio el prestigio (a la institución); o sea, que es la cultura organizacional al hacer vida el ideario institucional. (02-DO-U1)

En esta línea, es de vital interés precisar la perspectiva que mantienen con dichas creencias en cuanto a buscar, añorar, cuidar y velar por dicha consistencia en cualquier ámbito académico, de manera que seamos verdaderos modelos. Se alienta a velar que ello no se pierda en la Universidad, no porque no se viva, sino porque, a su juicio, es fácil el desvío. Así lo expresan los siguientes académicos:

Yo creo que el que realmente haya congruencia. Lo que debemos de buscar, añorar y cuidar es que lo que decimos en el aula o en la investigación o en las publicaciones en cualquier medio, realmente lo vivamos, realmente seamos modelos, seamos ejemplo de que es cierto lo que estamos diciendo como Universidad (...); no tanto que no lo tengamos, sino que estar añorándolo es como seguirlo buscando porque es muy fácil que se pierda. (01-DO-U1, Mario)

Para lo que es fundamental ‘encender corazones’ a través de la argumentación y no tanto desde la imposición rígida del ‘deber ser’ en la comunidad universitaria y, por tanto, en sus académicos y la comunidad universitaria (...). Es un reto, porque digamos que la argumentación está ahí: Tenemos que argumentar, no imponer jamás, sino saber argumentar. (25-DI-U1, David)

Me gusta la metáfora de Jaime Nubiola: “Las personas no son recipientes que hay que llenar de contenidos, sino velas que hay que encender”. (13-IN-U2, Isaac)

Dicha argumentación ha de llevar a la coherencia desde el orden de vida con coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace; es decir, la unidad de vida práctica con la vida teórica:

Entonces, no puede ser a la hora de trabajar muy congruente y fuera totalmente incongruente porque esta parte de formar personas implica mucho (...). A ver, sí, todos tenemos vida privada, pero al final de cuentas, esa vida privada tiene que tener un orden. (08-DII-U1, Dinorah)

Por tanto, el gran reto que los académicos prevén radica en el ambicioso intento por conciliar la vida práctica con la vida teórica, lo que se concentra en procurar ser coherentes con nuestra condición de personas, desde nuestro rol académico en línea con los principios institucionales.

8.2.1.2 Eficacia y eficiencia, luego la persona

Se precisa en las últimas décadas una fuerte insistencia en velar por la eficacia y la eficiencia en el mundo universitario, es decir, por el logro de objetivos tras la realización de una serie de acciones (eficacia), y para ello, el uso de medios para lograr un objetivo predeterminado mediante el mínimo de recursos disponibles y en tiempo (eficiencia). Sin embargo, los entrevistados concuerdan en la necesidad imperiosa por evitar relegar el enfoque en la persona que requiere la comunidad universitaria tras la búsqueda de dicha eficacia y eficiencia.

En este sentido, se prevé velar por la persona antes que considerarle por su grado académico (en el caso de los académicos) o por los datos que arrojan los sistemas de control técnico (en el caso de los estudiantes).

Desde el aspecto de los **académicos**, tal como señala Daniel:

Siempre, ante cualquier grado académico, siempre estaba la persona. No tengo elementos como para decir que esto ha cambiado —creo [que] sería muy prematuro—, pero sí me preocuparía que sucediera y no porque yo no tenga el máximo grado; no es mi caso, ni me preocupa eso. (09-DI -U1)

Desde el aspecto de los **estudiantes**, “una de las cosas que distinguían de la Universidad es que les hablábamos por su nombre” (Inés, 23-IN-U1). Así también lo expresa Gonzalo:

Por ejemplo, vas a caja y te dicen: “¿Cuál es tu ID?” Vas a hacer otro trámite en otra área, es: “Dame tu ID”. O sea, ya no es la persona (...). Efectivamente, es mucho más fácil en el sistema de información poner un numerito y encontrar los datos de la persona, que poner nombre y apellido. Entonces son de las cosas que me gustaría que no se pierdan nunca, que cada quien sea esa persona particular, conocida, y no sea simplemente un número, alguien más que, pues... que... bueno, que vino para dejar sus colegiaturas. (11-GE-U1)

Más allá de utilizar la tecnología para precisar la eficiencia que requiere la Universidad, se ve preciso ver a la persona como un proyecto formativo para la Universidad, es decir, adentrarse en la **singularidad de la persona**: “Que sea alguien que es un proyecto. Nuestro rector fundador decía que cada alumno es un proyecto [formativo] nuevo para la Universidad” (11-GE-FCEE-U1). Debido a que “la esencia de la persona no cambia, es inmutable, y entonces lo que se busca de ese perfeccionamiento en la persona pues tampoco cambiará (...). Los medios y algunas técnicas se optimizarán, las circunstancias cambiarán” (Matías, 02-DO-U1).

Matías alienta a utilizar los softwares como medios de apoyo e impulso al ámbito formativo, pero sin dejar de considerar que en circunstancias similares se puede mantener un tratamiento diferente por parte de la Universidad:

Por ejemplo, software que determine tomar decisiones sobre alguna persona de manera netamente por cuestiones numéricas y técnicas; o sea, un software que defina si un alumno tiene esta cantidad de materias, esta cantidad de comportamientos o de evidencias; entonces, la respuesta es a, b o c. Creo que dos personas con situaciones o características muy similares pueden tener un tratamiento por parte de la Universidad diferente. (02-DO-U1)

El software, los sistemas y procesos pueden ser, de este modo, los medios para el seguimiento en la formación y el perfeccionamiento de la persona con sus casos y circunstancias particulares.

8.2.1.3 Fortalecer lazos de vinculación

Fue relevante escuchar dos versiones complementarias acerca de la formación de la persona en las generaciones actuales. Por una parte, se trató la influencia de los procesos y nuevos modelos curriculares; pero desde otra perspectiva, y aunque puede ser cuestionable, se invitó a contemplar que, en parte, a las **generaciones actuales** ya no les interesa tanto el seguimiento personalizado, sino solamente llegar a la Universidad, realizar

las actividades curriculares y paracurriculares precisas y continuar con su vida. Esto detona otros aspectos novedosos por prever desde el sentido formativo en la Universidad:

Sí, porque a ellos [los estudiantes] no les interesa. Siempre te buscaban antes... Hay generaciones que te buscan siempre y siguen buscándote, llamándote, y ahora solo quieren venir a la clase rápido, resuelven sus dudas y punto. Solamente aprender y punto. No se involucran tanto. Creo que a lo mejor eso habría que analizarlo también porque a lo mejor en las nuevas generaciones el trato personalizado va a ser diferente a las [generaciones] de antes, pero hay que tratar de que no se pierda. Sí, porque lo pueden tomar como molesto (...). Antes los alumnos se acercaban un poco más y cada vez las generaciones como que vienen rápido a lo que vienen y se quieren ir, y se están perdiendo los lazos del trato personalizado porque también a los alumnos no les interesa. (Greta, 19-GE-U2)

Con relación a los procesos y los canales formales de comunicación y de atención, hay creencias compartidas respecto al cambio en la manera de realizar la atención personal, tal como comentan los siguientes académicos:

Como hay tantos procesos, se han desvinculado canales formales de comunicación [con el estudiante], y al desvincularse esos canales formales de comunicación que existían, podríamos decir que sí se ha afectado la atención personal en cuanto a la forma en la que estaba estructurada (...). (Gabriel, 04-GE-U2)

Una de las cosas que está pasando es que con la transformación de la Universidad se están diluyendo un poco los lazos vinculantes. (Iker, 15-IN-U1)

En ocasiones, los sistemas favorecen la distracción de lo fundamental, o bien, una manera diferente de ejercer tal atención, a lo que precisan **fortalecer** los **lazos** con los **estudiantes** desde su rol como **formadores**. Así lo afirman los siguientes académicos:

A veces es muy fácil distraerse y centrarse ahora ya en esos sistemas y descuidar lo fundamental. Y entonces uno escucha comentarios de: "Hoy se ha perdido la atención personal", y realmente creo que ahora no se atiende igual, se atiende diferente. (Dakar, 10-DI-U1)

Fortalecer los lazos con los alumnos, involucrarnos un poco más, creo que hay que impulsar mucho más esa identidad que hay entre el alumno y profesores, porque ahora, pues, tienes un profesor, el cual compartes con muchos alumnos. Creo que sí hace falta poquito más de identidad, de sentido en cuanto a la relación de profesor alumno; no sé si me expliqué. O sea, creo que no se ha perdido ni mucho menos, pero creo que hace falta fortalecer dichos lazos. (Isaac, 13-IN-U2)

Si bien se ha de trabajar a favor de la eficiencia y efectividad en la Universidad con miras a grandes resultados de impacto social, es preciso aprovechar los sistemas y los medios con los que se cuenta para ello, sin anteponer medios por fines.

8.2.2 Aspectos por prever en el ámbito formativo e intelectual

Los aspectos por prever desde el ámbito formativo e intelectual corresponden a la parte educativa desde su sentido de *educare* (*guiar-conducir*) y *educere* (*formar-instruir*) que conlleva una formación de la persona. En el sentido intelectual, corresponde velar por el desarrollo, gestión, difusión y transferencia del conocimiento y la cultura.

Ambos aspectos se concentran en la acción propia de docencia e investigación, acciones que conllevan un marco de pautas que conviene prever desde la Universidad a partir de creencias compartidas de los académicos y de las que los expertos alertan mantener en consideración.

Durante el diálogo establecido con los académicos y los grupos de discusión, surgieron varios puntos en común que se concentran en los aspectos relacionados con la **individualización** que favorece la **investigación** con la necesaria **colegialidad** y **colaboración** propia del **sentido de Universidad**, la tendencia a la meritocracia en la investigación con una brutal preponderancia establecida por instancias externas a la Universidad que conlleva una suplantación de la docencia.

En otro sentido complementario, se resalta la tendencia que supone la transformación de la profesión académica en sus roles y la estratificación por diversas categorías en la clasificación del profesorado, así como la necesidad de impulsar los correspondientes métodos pedagógicos necesarios, según el perfil contemporáneo de los estudiantes, tal como se muestra en la tabla 64:

Tabla 64

Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito formativo e intelectual

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Prever aspecto formativo e intelectual vs. utilitarismo	a. Individualización vs. colegialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento con diálogo, confianza y comprensión
	b. Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación y meritocracia vs. investigación como servicio e impacto social • Investigación sobre docencia
	c. Transformación de la profesión académica y efecto multi-rol	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto multi-rol • Dispersión, desgaste emocional y mental
	d. Impulso a la metodología pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos pedagógicos y tecnología

8.2.2.1 Individualización vs colegialidad

Los académicos perciben un fenómeno de mayor individualización en la Universidad con desfase en la colegialidad y en la unidad, tan necesaria dentro de la vida universitaria; por lo que coinciden —tanto expertos como académicos de universidades particulares— en reforzar la vida colegiada:

Entonces, creo que un rasgo fundamental de cómo cambió la organización es este proceso de destrucción de la colegialidad con la individualización, sin tratar de hacer una romantización de la colegialidad previamente existente como una cosa maravillosa. (Enrique, A-EDI-UN)

Dicha individualización es más notoria en las universidades públicas y conviene que la Universidad privada prevea los medios que permitan favorecer la unidad y la vida colegiada.

En distintos diálogos se comentaron aspectos que han favorecido la individualización en el entorno académico universitario, desde el mismo contexto actual que se vive —de competitividad, de pragmatismo, de utilitarismo, de individualidad—, y que en el caso universitario y académico, ha sido fuertemente alentado por los sistemas de evaluación permanente, así como el sistema de recompensas e incentivos externos en el académico, muchas veces separados de un interés propiamente académico e inclusive de los ritmos naturales del conocimiento mismo. Así lo comenta el experto Enrique:

Al establecer estas reglas de evaluación permanente se ha hecho que por un lado se individualice el trabajo académico, se pierda colegialidad; segundo lugar, que haya una racionalidad del rendimiento en términos de los puntos para la evaluación que está separada del interés académico y de los ritmos del conocimiento mismo. (A-EDI-UN)

Esto también afecta la identidad o la identificación con la organización, alentando que esta sea de manera particular e individualista:

Esas políticas, una individualización de la relación entre cada académico y la Universidad en términos de su identidad; no es la identidad universitaria en su conjunto, sino mi identificación con la Universidad, que es particular y diferente a las de otras personas. Hay una cierta autonomía o independencia, en el peor de los sentidos, de individuos frente a la institución, en donde no requieren de apoyos institucionales porque los obtienen por su lado y se pueden saltar muchos de los reglamentos y las normas establecidas para hacer el trabajo. Todo eso tiene consecuencias organizativas (...). Entonces, esa es una indicación directa, porque si tu salario y tu financiamiento dependen de que asumas esa orientación como

académico en lo individual, estás siendo objeto de una presión enorme para desempeñarte de una forma muy particular. (Enrique, A-EDI-UN)

El entorno académico podría recuperar los espacios colegiados desde el sentido de comunidad, de manera que se fomente la apertura y el intercambio académico, a través de los cuales, los académicos, lejos de ser competencia, sean colegas con una visión de unidad, de apoyo común, de compartir. En palabras de Ernesto:

Entonces, me parece que la recuperación de esto viene por el lado de recuperar el lado que perdimos, que es un sentido de comunidad, un sentido de colegialidad; de no ser competencia, de no ser sino colegas. No veo fácil eso porque es parte de un mundo que en la globalización está empujando a todo el mundo a tener este tipo de incentivos individuales. El incentivo colectivo y colegiado, como no es fácil medirlo, [no] se considera valioso. (C-EIN-UN)

Por su parte, los académicos de universidad particular invitan a fortalecer el sentido de unidad académica ante el crecimiento que mantienen dichas universidades y ante el contexto contemporáneo que vive el mundo universitario, de manera que no se conviertan en universidades ajenas o vacías de vida propiamente académica. En este sentido, se considera fundamental el rol del directivo académico para favorecer el consenso y la vida colegiada, que favorezca los lazos de apoyo, el involucramiento y el compromiso:

Yo creo que sí hay algunas cosas que los que ya tenemos muchos años en la Universidad podríamos empezar a extrañar, si no entendemos las nuevas tendencias de la educación superior en México y en el mundo. Creo yo que ahí depende mucho de esta labor del director académico y que haga el esfuerzo, por lo menos de forma local, para mantener un vínculo o núcleo en su área. Si esto se logra, después permearlo a las demás áreas sería muy bueno, (...) comités como el que has formado, comité de académicos; pues me parece que le abona muchísimo porque ya nos da mejores prácticas, porque nos vincula (...); entonces, todo lo que le abone a la unidad es muy bueno (...). Si la gente no se relaciona, si la gente no se involucra, si no se compromete, pues va a estar ajeno y lo va a añorar más. (Diego, 07-DI-U1)

Antes, como académico conocía a todo el mundo, sabía qué estaba pasando en la Universidad. Ahora ya no; se ha convertido en una universidad ajena, desde el punto de vista de funciones, de personal, de procesos, de cosas que suceden, y es natural. (Matías, 02-DO-U1)

Uno de los aspectos por prever es evitar contar con universidades llenas de ausencia, percibidas como una fuerte amenaza a la identidad universitaria, así como favorecer la integración de aspectos que favorezcan la vida colegiada en los indicadores de medición o indicadores de calidad, tal como comenta Ernesto:

Entonces, a mí me parece que quizá la principal amenaza es que las instituciones empiecen a estar llenas de ausencia, llenas de ausencias sumamente bien calificadas; pero, en fin, es como llegar a ciertas instituciones públicas donde todo el mundo es premio nacional y SNI al máximo nivel, etcétera. Llega uno y solo ve las puertas con los nombres de sus profesores, y no a los profesores. Y son instituciones que a la hora que se evalúan como evalúan los indicadores, no evalúan la vida colegiada, la vida diaria; la vida diaria en la institución es vacía. (C-EIN-UN)

Se considera que la relación que propicia la docencia entre estudiantado-docente y docente-docente antes generaba mayor entorno colegiado, y por tanto, se alienta a recuperar con la misma fuerza —tal como la que se está dando hoy día a la vida de la investigación— el ámbito formativo y de docencia, con niveles de recompensa similares a los que se brinda por la labor de investigación (este tema se abordará con mayor profundidad más adelante en el código *Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de la docencia*):

Al establecer estas reglas de evaluación permanente, se ha hecho que por un lado se individualice el trabajo académico, se pierda colegialidad; segundo lugar, que haya una racionalidad del rendimiento en términos de los puntos para la evaluación que está separada del interés académico y de los ritmos del conocimiento mismo que esto produce. Por ejemplo, proyectos mucho menos ambiciosos de investigación y de conocimiento, porque son riesgosos e inciertos, pueden consumir muchos años y, a lo mejor, no dan los resultados deseables; y entonces, no se pueden traducir en productos cuantificables para los procesos de evaluación en las comunidades académicas. (Enrique, A-EDI-UN)

El académico de universidad particular busca contar con espacios y tiempos que faciliten el **diálogo**, de manera que les permita **compartir** lo que hacen y propiciar una comprensión, retroalimentación y apoyo mutuo, con el fin de que no trabajen de manera aislada ni ajena:

El académico busca tener diálogo y le hacen falta tiempos para compartir y comunicar. (...). Mis colegas académicos aquí, esperamos compartir más lo que hacemos para poder ver cómo le hacemos y trabajar con mayor sinergia (...). Entonces, es un tema relacionado con generosidad, saber gastar el tiempo con tus colegas universitarios. Creo que eso necesitamos: ser más generosos en nuestro tiempo. (Ilse, 14-IN-U1)

De mis colegas, yo creo que lo que esperas es que se comparta el conocimiento; no quedarte aislado, sino que haya un grupo de conocimiento, un grupo de diálogo

(...). No necesariamente tiene que ser en la misma área donde se abran diálogos académicos; yo creo que nos hace falta integrarnos más. (Gabriela, 05-GE-U2)

Los académicos expresan la conveniencia de favorecer los espacios de convivencia para alentar un entorno de diálogo y colegialidad, tal como lo señala Gema (16-GE-EC-U1): “Entonces sí necesitamos esos espacios donde realmente puedes convivir con otras personas y puedes agarrar ideas (...). Y ¿de dónde nacen esas ideas? Pues cuando tienes oportunidad de sentarte con la gente y platicar con ellos”.

Para los **nuevos académicos** —los jóvenes que se incorporan a la vida académica—, todas estas condiciones de competitividad con mayor individualización son consideradas de manera más natural por haber crecido en una generación que por naturaleza es así, acorde a su formación y la manera en que perciben el mundo; por lo que para ellos no puede haber incongruencia. Por el contrario, los académicos con mayor antigüedad vivieron en un entorno de mayor colegialidad, con mayor interlocución con sus pares —quienes mantenían una visión común, interesadas en lo mismo, desde un sentido más altruista, más humano—:

El académico nuevo llega al mundo académico con reglas ya implantadas en que la competitividad es un principio, que además esto es coherente con la manera más o menos como fueron formados y cómo pueden percibir el mundo, no solo el mundo laboral, sino el mundo general (...). Entonces, no les cuesta tanto trabajo, por lo que yo he podido ver, ajustarse a reglas que exigen competitividad, desempeño, logro, etcétera, individualismo también, porque el mundo es así; en ese mundo nacieron y no tienen una incongruencia. Puede tenerla para académicos que ingresaron en busca de un espacio de interlocución con sus pares, gentes interesadas en lo mismo, una cultura más humanista —en el sentido de entender la misión universitaria por su irradiación y sus beneficios para la sociedad, para el contexto y para la humanidad en su conjunto—, una misión más altruista; pero no hay que quitarle la vista a esto. (Eduardo, E-EIN-UN)

Yo creo que casi la vida de un académico o de un conjunto de académicos se va transformando a lo largo de los años y ha ido cambiando los rasgos de la profesión académica; pero creo que los cambios más grandes se dan con cambios generacionales y que hay una nueva socialización de los jóvenes académicos que entran sin tener los referentes de las experiencias universitarias vividas con la generación anterior de manera directa, o medio indirecta. (Enrique, A-EDI-UN)

Ante el riesgo de la individualidad con el consecuente debilitamiento en la colegialidad, las creencias compartidas en los académicos universitarios se concentran en alentar el **acompañamiento** al académico en su labor. Tal como aseveran los académicos,

se habla de formalidades en las entregas, pero en medio de una labor en solitario, sin mucho vínculo ni mucha cercanía:

Ciertas formalidades en las entregas en lo que uno tiene que cumplir. Entonces es un tanto distante, no hay mucha cercanía en ese sentido. Tampoco hay tanto vínculo ni tanta cercanía. (Ilse, 14-IN-U1)

Por ello, se alienta a fomentar con mayor intensidad el diálogo por ambas partes —académico-institución/académico-jefe directo—, de manera que se evite caminar en paralelo, además de favorecer la **relación de confianza, diálogo y comprensión**:

Me parece que lo que necesitamos hoy en día es mucho diálogo de ambas partes, y no al profesor que va por su cuenta y no le importa el entorno, sino que esté muy de la mano con lo que la misma institución requiere de su trabajo en conjunto: que para poder trabajar así se requiere comunicación y diálogo, porque esto permite la comprensión. (Ilse, 14-IN-U1)

Hay elementos muy interiorizados que solo se comparten cuando hay una relación de confianza y entonces hago un cuestionamiento y llega un grado de intimidad en donde el otro puede abrirse y cuestionar algo muy concreto que para él es muy relevante y que jamás hubiera hecho con un procedimiento estandarizado. Y entonces, en el acompañamiento se logra eso: la confianza, el diálogo, la flexibilidad y comprensión. (Matías, 02-DO-U1)

El académico investigador de la universidad particular presenta una circunstancia peculiar muy distinta a la manifestada por los expertos de la universidad pública, que exige de ambas partes (académico-institución/jefe directo) **confianza y reciprocidad**, de manera que se confíe en que el investigador dedica gran parte de su tiempo a estudiar, investigar y escribir. Así lo describe Isaac:

Exige mucha prudencia para todos, al investigador porque sabe que es tiempo que le dan que debe aprovecharlo al máximo y que existe la posibilidad de que ese documento en que ha trabajado mucho tiempo, pues sea rechazado muchas veces antes de ser publicado. Y del otro lado, de los directivos o elementos de la Universidad que no son investigadores, que tengan la confianza de que esa persona está estudiando, investigando y no simplemente está perdiendo el tiempo.

También, quien le va a exigir resultados a esta persona [investigador] que entienda bien esto [mundo de la investigación global]. Que quien esté no conozca o nunca haya vivido esto y que no entienda lo que implica la publicación de un artículo, por ejemplo [que te digan]: “Es que tienes que publicar 3 y apenas vas en uno, que tenga un conocimiento táctico de lo que puede pedir (...)”. Entonces sí hay un problema en la Universidad, donde quien pide no está en lo mismo, no lo entiende; puede causar conflictos a quien lo hace [investigador]. (13-IN-U2)

Ante lo planteado, Eduardo expresa la necesidad del gestor de idear las maneras para que, ante estos nuevos modelos, no convierta a la institución en una condición de gran estrés o incluso problemas serios de gobernabilidad hacia una dirección efectiva: fortalecer tejidos de solidaridad, trabajo en grupo, confianza por parte de los académicos en la propia organización en medio de procesos de alta competitividad:

Del gestor, tiene que idear las maneras en que estos nuevos modelos —que en sí mismos entrañan grandes tensiones— no conviertan a la institución en una condición del gran estrés o, incluso, de ingobernabilidad. Realmente se las tiene que ingeniar para una dirección efectiva que pueda conducir a la Universidad a sus límites modernos, pero sin deshacer tejidos de la solidaridad, ese trabajo en grupo, la confianza de los académicos en la propia organización, en medio de procesos de alta competitividad. (E-EIN-UN)

Por tal motivo, dentro de los temas *III. Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad* y *IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad*, según creencias compartidas de los académicos, se comentan algunas otras alternativas que pueden dar luz hacia dónde y cómo consideran estos que conviene direccionar las fuerzas del cambio; de modo que se pueda generar mayor sinergia con el menor conflicto institución-académico en medio de la transición de las universidades particulares.

8.2.2.2 Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de docencia

Expertos y académicos de universidades particulares coinciden en que se ha **suplantado la docencia** por una investigación visible al mundo científico que propicia un crecimiento escalafonario hacia fuera de la institución, lo que permite obtener mayores ingresos y un mayor prestigio como académico. En tiempos anteriores, una manera de ser profesor era ingresar como ayudante de docente; hoy día, ya es necesario contar con el mayor grado académico y con varias investigaciones en revistas científicas, lo que genera un cambio en el *core* de la Universidad en cuanto a la formación del estudiante:

Antes, una forma de entrar a ser académico era ser ayudante de un profesor, tener que dar algunas clases; eso ha cambiado por completo. Hoy las vías de acceso son a través de las posiciones del profesorado básicamente y dependen más de la capacidad de investigación que de la capacidad docente. Entonces, ahí lo que se ha ganado en la investigación, se ha perdido en el terreno de la docencia, y tendría que haber estrategias mucho más fuertes de formación del personal académico que se ha integrado. (Enrique, A-EDI-UN)

Entonces aquí, en ese sentido, hay una evolución, un cambio. En lo personal, tengo mi duda si ese cambio hacia la investigación es lo que realmente se necesita (...). Es decir, si el objetivo es investigar para aparecer en ranking, para pintar en el mundo académico, qué bueno que lo están logrando. Pero tengo yo mis dudas si ese tipo de investigación le deja algo al *core de* nuestro negocio que son los alumnos, eso es lo que no puede cambiar. En fin, yo pienso que sí cumple un objetivo este tipo de investigación, pero no le veo una congruencia con lo que sucede en las aulas. (Damián, 17-DI-U2)

Los académicos perciben que se está deteriorando la **vida académica** al perder el **valor de la docencia**. Para algunos, se ha borrado el sentido de formar, con olvido de que a ellos los formaron académicos que los acompañaron en los primeros semestres (muchas veces con paciencia) y que han influido para que sean lo que son ahora. Así lo expresa el experto Ernesto:

Se nos está deteriorando la vida académica porque hemos perdido el valor de la enseñanza... De hecho, a mí (...) me ha pasado que me gustaba mucho dar clase el primer trimestre —Introducción en la Sociología—, porque yo decía: “En la medida que ayudes a los chavos...”, y muchos de mis colegas me decían: “¿Por qué pierdes el tiempo enseñando a esas personas que ni siquiera saben leer?”. O sea, incluso se nos ha borrado de la memoria que nosotros fuimos esos, que un maestro nos tuvo paciencia y nos acompañó durante los primeros trimestres o semestres para ser lo que somos ahora. Nos hemos olvidado de nuestros orígenes que venimos, en donde mi papá tenía algunos años de secundaria y mi mamá también. (Ernesto, C-EIN-UN)

En otro sentido, los académicos invitan a una **equidad de trato a docentes e investigadores**, ya que no para todos es atractivo dedicarse a una carrera de investigación y prefieren, sobre todo, la formación y la docencia, pero ante tal hecho, temen ser marginados, prevén considerar que el mundo académico no es solo investigación:

Aquí el peligro que yo he visto es que hay profesores que han manifestado que no tienen la intención de investigar, y ellos temen ser marginados. Y mi preocupación más grande es que no tiene que verse así, porque al final de cuentas, si no tenemos alumnos, no existe la investigación; entonces, tienen que ser igualmente valorados los profesores que se van a dedicar solo a la docencia y los profesores de investigación. Son dos campos muy diferentes que requieren habilidades muy diferentes (...) porque tú eres docente y el otro es investigador. Y al otro lo tengo arriba de Dios Padre y a ti no. Entonces, sí tenemos que cuidar esto, porque el mundo académico no es solo investigación. (Gema, 16-GE-U1)

La verdad, me preocuparía que realmente se cambiara ese respeto que se ha tenido por el docente. Independientemente de que seas titular, asistente, asociado,

antes no había tantas categorías de trabajo mental; antes eras profesor y ya, simple. (Diego, grupo de discusión 1, 07-DI-U1)

Eso tiene una consecuencia que yo estoy viendo en la academia: El profesor se siente que no es tomado en cuenta. De hecho, un comentario muy duro que me hizo uno de mis profesores y de los que ya tiene más tiempo: “Antes a los profesores nos traían aquí [arriba], ahora nos traen acá [abajo]”. (Inés, 23-IN-U1)

Como se ha presentado, el diálogo común en el académico radica en el hecho de que le ha generado un lenguaje interno que ha propiciado mayor interés hacia la investigación, que incluso se percibe de mayor vanguardia, de mayor prestigio; la docencia se va considerando como un segundo o tercer interés. Inclusive, desde los años 50 ya se hablaba del **académico local y del académico cosmopolita**, que poco a poco ha ido permeando en la Universidad particular:

No recuerdo lo del autor ahorita... Bueno, este autor escribió varias cosas, pero los dos trabajos son como de mediados de los 50, y ya desde entonces ha hablado que los maestros locales son maestros que se dedican a la docencia, esencialmente; mientras que los maestros cosmopolitas son los que se dedican a la investigación. (Emilio, D-EIN-UN)

Que no te interese la docencia, porque si te interesa más la docencia que la investigación, quiere decir que no eres un académico moderno (...). Y esa mutación me parece, a mí, que caracteriza en la escuela pública a todo un sector completo; pero también se ha convertido en el ideal, y se está convirtiendo en el ideal de muchas instituciones privada. ¿Por qué? Porque, a fin de cuentas, el académico pues es un tipo que se conoce como que va a congresos, que habla varios idiomas, que es cosmopolita y te dice la caracterización de un académico si es muy parroquial, y con parroquial quiero decir que está mucho en su parroquia, ¿no? y cosmopolita en conjunto. (Ernesto, C-EIN-UN)

Ante este panorama de diálogo común en los académicos —expertos o no—, ante la priorización de la investigación en las universidades, se ve preciso desarrollar una **cultura de investigación como servicio** y no solo ver cómo se va a **remunerar** al académico que realiza investigación, lo que también influye en la identidad e **identificación del académico con su institución**, así como en el nivel de compromiso interno. Así lo plantean los siguientes académicos:

Es una cultura que tendría la investigación como servicio, no cómo me van a remunerar, me van a dar un estímulo por el SNI, me van a promover, voy a estar mejor rankeado, me van a dar un mejor cubículo, lo que tú quieras... sino como una cultura; eso, precisamente, es una cultura (Isaac, 13-IN-U2)

Si a mí el director de mi departamento o de mi facultad me dice: “Oye, necesitamos hacer esto, que hagas esto” y yo digo: “No, porque yo lo que necesito es publicar ‘a, b, c’ cosas para el SNI”. (C-EIN-UN, Ernesto)

Se alerta a las universidades particulares ante el hecho de la carrera escalafonaria, el sistema de méritos y transferencias monetarias que han impactado en impulsar el prestigio del académico con el correspondiente cambio en la vida académica, marcando pauta en su carrera hacia fuera de la organización:

Dado que el componente del ingreso y el componente del prestigio dependen de esas transferencias monetarias, eso va a guiar la carrera [del académico] más que las necesidades de mi institución. El conglomerado de horas anuales de publicaciones puede ser inmenso, pero la vida colegiada, el intercambio, etc.... Entonces, yo creo que el intercambio de instituciones tiene un reto bien interesante, que es cómo colocar incentivos no solamente económicos, porque fíjate que el éxito de la fuerza centrípeta es el dinero y luego el prestigio. (Ernesto, C-EIN-UN)

Porque si estás aquí por lo que te pagan, hombre, al rato la universidad de enfrente te ofrece más y te vas. Si tu motivación, tu identidad, te la compraron, pues ahora sí te vendes al mejor postor (...) porque había esa confianza y ese respeto; es decir, te identificas, vives, hay identidad. Y si yo hubiera estado con que mi principal motivación hubiera sido el dinero, pues a ver cuánto me ofreces y te vas, así de fácil. (17-DI-U2)

Al haber una transformación en la profesión del académico, se plantean nuevas **demandas organizacionales en las universidades** que conviene mantener presentes, como una distribución de realidades académicas diferentes, permitir ciertas libertades con mayor nivel de autonomía que antes no se tenía, lo que puede contribuir en el sentimiento de identidad con la institución por parte de los académicos. Así lo percibe Emilio:

El académico ha estado transformándose en varios sentidos, pero también ha estado sufriendo, por así decirlo, varias realidades (...). En determinado momento ha estado planteando nuevas demandas organizacionales.

Por ejemplo, los nuevos doctores tienen —aunque les guste la docencia— expectativas de no dedicarse exclusivamente a la docencia, tienen expectativas de hacer investigación, y eso demanda, por ejemplo, una distribución de realidades académicas diferentes, y también demanda que, en determinado momento, ellos tengan ciertas libertades, un mayor nivel de autonomía que normalmente antes no se tenía. Entonces, por ese lado ha habido una transformación, y en esa medida, y en la medida en la cual la institución es capaz de otorgar estas nuevas condiciones,

va... el académico, va a poder trabajar a gusto en esta institución, y eso va a contribuir en el sentimiento de identidad con la institución. (D-EIN-UN)

Ante este panorama y la necesidad de fortalecer la identidad de académicos con sus instituciones universitarias, se considera pertinente, por parte de académicos y expertos, la necesidad de **priorizar la docencia y el sentido formativo** en las universidades hacia el desarrollo de las personas (estudiantes) y de sus sociedades, por lo que generan una serie de sugerencias que conviene mantener presente.

Por ejemplo, mantener un Sistema Nacional de Investigadores y un Sistema Nacional de Docentes con los mismos estímulos; dar mayor fuerza en las universidades a la docencia, pero con su sistema de recompensa y reconocimiento paralelo al de la investigación; e inclusive, poner énfasis al momento de la contratación del valor de la docencia para la institución, con su correspondiente capacitación como docentes, y dar a conocer la historia de la institución —lo que ha representado en la comunidad local, nacional e internacional, las implicaciones del trabajo que todos elaboran en dicha Universidad—, son tan solo algunas ideas que se plantean. Esto impactaría también en que el académico no deje de velar por su propia institución, de **fortalecer su identidad**:

Lo que debe cambiar en mi Universidad yo pienso que es darle fuerza a lo que es la parte académica, la parte docente (...). (Damián, 17-DI-U2)

El momento en que a mí me digan: “¿Sabes qué?, dedicarte a la docencia y generar libros de texto y conversar con tus colegas para mejorar las clases te va a dar recursos y prestigio a la institución, equivalente tipo al Sistema Nacional de Investigadores”, entonces, digamos, pongo los incentivos en el apoyo a la institución, ¿no? (Ernesto, C-EIN-UN)

Creo que tendría que haber mucho mayor énfasis en el papel de los académicos como formadores de estudiantes, en lugar de esta idea de que somos generadores de conocimientos y que, de una manera marginal, docentes. Tendría que ponerse mucho énfasis incluso en los procesos de contratación, en el compromiso docente de los académicos, y entonces, en la enorme responsabilidad que esto implica. Eso también requeriría una mayor capacitación en el trabajo docente. (Enrique, A-EDI-UN)

Lo difícil es proporcionar un entorno para que el profesor haga docencia y haga investigación de cierto nivel (...). Entonces, parte de su acoplamiento con la institución va a depender mucho del grado al cual estos dos escalafones no se contradigan o se complementen. (Emilio, D-EIN-UN)

El gran reto en las universidades en transición será mantener el equilibrio en medio de la competitividad, la eficacia y la eficiencia entre dos mundos fundamentales que dan vida académica a la Universidad.

8.2.2.3 Transformación de la profesión académica y efecto multifunción

Fue relevante comprender las creencias compartidas concernientes a la transformación de la profesión académica o multifunciones que desarrolla hoy día el académico, muchas veces impulsado por paradigmas que marcan las universidades de rango mundial, así como la alineación con políticas de Educación Superior.

La realidad es que académicos y expertos coinciden en las creencias manifestadas, quienes alertan respecto a la carrera académica en que la misma institución universitaria instaure a sus académicos, y que, con el tiempo, si no se mantiene un buen cauce por parte de las universidades y los grupos académicos, podría rebelarse contra la **consistencia interna** de la misma Universidad:

Me parece que es un círculo vicioso. Tú estás creando la semilla de la pérdida de identidad institucional, al obligar a todos a entrar a ese *rankeo*, que tiene una lógica de construcción, que a largo plazo va dejando a todos en el camino. (Zoila, 34-DO-U1)

Entonces, de repente, el académico no es como antes, que se dedicaba a dar clase; ahora es una especie de todólogo (...). Entonces se va haciendo muy compleja la serie de recurrentes que hay que cumplir. (Ernesto, C-EIN-UN)

Los **estudiantes perciben la dispersión** de sus profesores, lo que podría afectar el sentido formativo que se promueve en las misiones de las universidades: “Entonces, no es raro escuchar a algún alumno, incluso que es mucho más joven y teniendo mucho menos instrucción, pueda notar esa divergencia del profesor” (Matías, 02-DO-U1).

Los académicos coinciden en el **desgaste emocional y mental** que les implica dicha diversidad de roles simultáneos bajo presión y muchas veces con tiempos desfasados de la realidad (tema que se abordará con mayor detalle en otro apartado): “Pero no puedes tener un profesor *multitask*, es muy desgastante para el profesor” (Demetrio, 20-DI-U1).

Para las **universidades particulares es un doble reto**, debido a que sus académicos han de realizar más funciones aún. No solo radica en la docencia y la investigación, sino que sus funciones también se han de alternar con encargos de vinculación, de promoción, de adquisición de recursos, entre otros, y que para académicos investigadores que llegan a este tipo de universidades podría ser un choque de expectativas. Así lo expresa Emilio:

Ahora, en las instituciones privadas pequeñas, la experiencia o conocimiento que yo tengo es que los académicos de tiempo completo tienen que hacer más funciones.

Por ejemplo, muchas veces también están encargados de promover los niveles de estudio para aumentar la matrícula, muchas veces también están muy

incorporados en esfuerzos por recabar más recursos. Entonces, todo esto me parece que refleja y constituye fuentes de tensión, en particular, para los académicos, que no vienen de una cultura de ese tipo y que ellos llegan con la expectativa de hacer investigación, hacer docencia y hacer investigación que les permita avanzar en su carrera académica. (D-EIN-UN)

En ocasiones, para las universidades particulares este reto recae en un desfase de expectativas en funciones con los correspondientes tiempos de ejecución, lo que supone un desgaste mayor en sus académicos, tal como mencionan los siguientes académicos:

El problema es cuando tú o la institución, por ejemplo, quisiera hacer, digamos, 90% docencia, pero le exige a su personal que haga 40% investigación ¿no? O que en determinado momento esperen grandes niveles de vinculación con su entorno y digamos, por ejemplo, de sus doctorados, que tengan consultorías con las empresas de la localidad y al mismo tiempo sean miembros del Sistema Nacional de Investigadores; pues también ahí va a haber una tensión muy fuerte... (Emilio, D-EIN-UN)

Están tan exigidos: "Tengo que subir a nivel 2 del SNI" y están más centrados en su objetivo y tienen un cargo, a lo mejor de dirección, de investigación, y les es más difícil dejar de ver eso, lo que tienen más urgente, para ver cómo promueve la investigación de mis colaboradores. (Isaac, 13-IN -U2)

8.2.2.4 Impulso a la metodología pedagógica

En otro sentido, durante el diálogo que se mantuvo con los académicos —en los grupos de discusión, en las entrevistas semiestructuradas y con los expertos—, llamó la atención que en gran medida surge el tema de la necesidad de fortalecer los correspondientes métodos pedagógicos por parte de sus académicos para cubrir cabalmente con la misión formativa en la docencia.

Se ve la necesidad de estar sensibles a los modelos formativos, curriculares y pedagógicos, e implantarlos en los planes y programas y de prácticas en el aula; de manera que la Universidad se ajuste a las tendencias tecnológicas, de educación, a los medios electrónicos, para velar por la calidad educativa y, sobre todo, por la formación óptima del alumno contemporáneo:

Yo no digo que las universidades tienen que estar al servicio del mercado, pero tienen que ser sensibles a lo que está pasando fuera y cuáles son los modelos formativos y lo curriculares y pedagógicos más adecuados para las nuevas competencias que se requieren y cómo implantarlos en el nivel de los planes y programas y de las prácticas del salón de clases. (Eduardo, E-EIN-UN)

La Universidad tendría que ajustarse a tendencias tecnológicas, a educación a distancia, uso de medios electrónicos para cátedras para algunas cosas; tendría que

optimizar recursos, cuidar los recursos un poco más en gastos en inversión, en infraestructura misma, sin demeritar, desde luego, la calidad educativa. Pero es un hecho que mientras más competitivo se vuelva el mercado —y se está volviendo más competitivo en investigación, en excelencia, en perfil—, pues va a ser más difícil para una universidad mantenerse si no optimiza y si no se adecua a las nuevas tendencias de alguna manera sin perder la esencia; esa es la clave. Ese es un gran reto, que tienen que mantener su esencia, que sería el enfoque el perfil hacia la persona. (Dionisio, 18-DI-U1)

Para quienes ya tienen más años en el mundo de la enseñanza universitaria, es un reto replantear sus métodos, sus técnicas y paradigmas de enseñanza con cambios generacionales significativos acordes con la dinámica propia de la época:

Es una cosa generacional: Los chicos de antes son muy diferentes a los chicos de hoy. Son alumnos muy diferentes... se ve un cambio muy diferente en cómo son los alumnos de, vamos a decir, del 2010 para acá: dispersos, distraídos, ocupados en todo menos en la clase; ya no quieren que les enseñes, ahora lo que quieren es que los entretengas (...). Eso es como lo principal que juzgo en ellos, es simplemente: “Me parece interesante, la aprovecho; no me parece interesante, la desecho”. (Ignacio, 21-IN-U1)

Se invita a replantear el modelo educativo acorde con los perfiles de los estudiantes contemporáneos, de manera que se impulsen mejor las capacidades y potencialidades de los estudiantes:

Yo creo que pueden hacerse ajustes y cambios, pero habrá que pensar en dónde y en qué nivel y de dónde y hasta dónde no, para poder lograr los objetivos... Yo creo que en aprovechar las capacidades de los jóvenes en cuanto a sus habilidades, podemos decir tecnologías: cómo aprovechar esas tecnologías a favor de su educación, de su preparación. Y, tal vez, combinar las bondades y facilidades que ofrecen todas estas tecnologías con el conocimiento que se quiere ofrecer, y que el profesor se convierta en un guía para que los alumnos puedan obtener el conocimiento vanidoso, los referentes importantes de cada disciplina. (Iker, 15-IN-U1)

Ser muy asertivos en los ‘cómo’ y ‘para qué’ del empleo de la tecnología y de los nuevos métodos para lograr un óptimo impacto en la formación del estudiante de hoy, debido al perfil que hoy día mantiene, caracterizado principalmente por baja capacidad de lectura, preferencia por lo visual y lo inmediato, dificultad para seguir instrucciones y un enfoque de atención difuso:

Porque les pones cinco minutos de una película, o sea, les pones tres minutos y ya decidieron si les aburría o no les iba a aburrir. En tres minutos ya están: “Ya, esto está aburrido, me voy a mi celular”. Y lo hacen con todo. (Ignacio, 21-IN-U1)

Ante la necesidad de actualizar las metodologías pedagógicas y el empleo de la tecnología, los académicos admiten no sentirse preparados para ello, por lo que representa un área de oportunidad por prever.

8.2.3 Aspectos por prever en el ámbito de gestión

Surgieron creencias compartidas relacionadas con el ámbito de la gestión organizacional, entendida como el proceso mediante el cual, a través de actividades interrelacionadas, se busca lograr los fines y objetivos organizacionales deseados, en función de los objetivos estratégicos que den luz a la visión y la misión institucionales mediante el talento humano como eje central de la organización.

El diálogo se concentró en el riesgo de perder el sentido de Universidad ante la latente **orientación empresarial** en su dinámica **organizacional y administrativa**. La manera en que la administración influye en la academia, la importancia por velar por la coherencia en su dinámica interna respecto a los fines institucionales, e inclusive, aspectos relacionados con la selección del personal y del estudiantado, tal como se muestra en la tabla 65:

Tabla 65

Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito de la gestión

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
Prever aspecto gestión organizacional	a. Eficiencia empresarial en la Universidad: riesgo perder sentido de Universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Eclipsamiento al aspecto académico por la administración • Pago a profesores y trato
	b. Capacidad de diferenciarse y mantener la unidad en la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciarse de otras universidades • Mantener la unidad dentro de la propia diversificación
	c. Selección del académico: afinidad con objetivos de la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del académico: afinidad con objetivos institución

8.2.3.1 Orientación empresarial en la Universidad: el riesgo de perder su verdadero sentido

Los académicos prevén el riesgo de asumir un pensamiento pragmático y/o utilitarista en función del mercado, que involucre el fin más delicado en la misión de la Universidad, como es la formación, el desarrollo y prevalencia de la ciencia, el conocimiento y la cultura; de manera que se limite su universalidad hacia el impulso de

respuestas a múltiples demandas de la sociedad, ya sea en el terreno del conocimiento, de aspectos prácticos, posturas críticas, de propuestas o soluciones en diversas 'gamas' del saber para ámbitos distintos (político, gubernamental, empresarial o social). Por lo que prevén, ante el sentido de la orientación empresarial, un riesgo limitante para la acción de la Universidad en su sentido de universalidad:

Lo que no se debe permitir es asumir un pensamiento pragmático meramente utilitarista en función del mercado y que involucre la ciencia de la Universidad; eso es lo que me parece que es un riesgo. Y colegas de universidades en Latinoamérica, europeas y americanas, sobre todo los investigadores, tienen esta presión. (Mauricio, 06-DO-U2)

El experto Enrique menciona que una visión restrictiva de Universidad pretende orientar sus actividades hacia el mercado:

En lugar de tenerlas como instituciones de carácter universal en su alcance intelectual, por lo menos, y que tienen que estar respondiendo a múltiples demandas de la sociedad en el terreno del conocimiento, de conocimientos prácticos, de posturas críticas, de propuestas, o sea, en muy distintos ámbitos. Me parece que cualquier visión de corte empresarial es limitante para la acción de la Universidad.

Digamos que la disputa más general que tiene hoy la Universidad, la disputa entre una visión restrictiva de Universidad —que pretende orientar todas sus actividades hacia el mercado— frente a una visión amplia de la Universidad que puede incorporar el hecho de que una parte de la Universidad o partes de la Universidad tengan una orientación al mercado; pero que también entiende que también es necesario sostener otras que no se rigen por reglas de mercado, que son áreas de conocimiento de interés humano o social y que son tan prioritarias como las otras, aunque no produzcan recursos directos financieros para la Universidad. (A-EDI-UN)

Ante este planteamiento, resaltan las creencias compartidas acerca del **eclipsamiento del aspecto académico por la administración** en medio de la burocratización de procesos y decisiones, donde se ven afectados profesores y estudiantes:

La parte administrativa se ha ido divorciando de la parte académica; antes no sucedía. Entonces, lo académico era preponderante sobre lo administrativo; pero justamente se han ido burocratizado muchos procesos, trámites, incluso decisiones, donde se pueden ver afectados los profesores o los alumnos por alguna decisión administrativa, ya sean fechas de pago, ya sean fechas de entrega de documentos, o de atención en algo. (Inés, 23-IN-U1)

Porque otra vez está subordinado lo académico a lo administrativo (...). Quien dijo que por cada hora de clase hay una hora de preparación y calificación me queda

claro que nunca ha dado clases, porque alguien que ha dado clase sabe que eso no es posible, marca muchísimo la diferencia. (Mauricio, 06-DO-U2)

Se reconoce que hay universidades que no cuentan con una vocación lucrativa. Sin embargo, al permitir su función en respuesta a las necesidades del mercado y la subordinación de la parte académica a la administrativa, se tiene el riesgo de polarizar la calidad educativa y la académica, convirtiéndose en otro tipo de universidades que no merecen llevar el título de universidad, tal como lo afirman diversos académicos:

Hay universidades que, en principio, no tienen esa vocación lucrativa, pero si la parte administrativa se come a la parte académica, entonces es un riesgo latente. Es algo que, en un momento dado, pega a lo que sería la calidad académica, pega a lo que es el tema de identidad, y que si no se cambia, pues se convierten en otro tipo de instituciones que realmente no merecerían llevar el nombre de universidad. (Damián, 17-DI-U2)

Dicha subordinación de la parte académica a la administrativa puede mermar la coherencia con los fines de la institución y recaer en problemas de consistencia interna, tal como se ve en el siguiente apartado. De ahí la importancia de las decisiones y modos de proceder por parte de los líderes directivos y académicos.

8.2.3.2 Capacidad de diferenciarse y mantener la unidad en la Universidad

Los expertos perciben un gran reto por prever ante las tendencias en la transformación de las universidades. Para ellos, el éxito en las tareas que realice la Universidad, ya sea de docencia, de investigación, de gestión, de vinculación, de divulgación, dependerá en gran medida de dos factores elementales:

- a) su capacidad para **diferenciarse** de otras universidades y
- b) la capacidad de sus líderes directivos y académicos por mantener la **unidad** dentro de la propia diversificación que le caracteriza.

Ello recae, a su vez, en la capacidad de estos últimos para sintonizar cada una de sus partes con **armonía** hacia la unidad a manera de orquesta, en la ejecución de una compleja sinfonía. De allí la trascendencia de que los líderes cuenten con una imagen congruente y prudente de lo que la Universidad puede hacer; en este sentido, lo que su personal académico puede hacer. En palabras del experto Emilio:

Cada una de las tareas: docencia, investigación, vinculación, lo que hace con cualquier organización —sea religiosa, humanista, científica o no—, obliga a la organización a diferenciarse, y en ese sentido, qué tanto éxito tenga va a depender de la habilidad institucional para mantener una unidad dentro de esa diversificación. O sea, porque de otra manera no lo va a poder hacer: va a ser muy

difícil que chiflen y coman pinole al mismo tiempo. Entonces, yo creo que ahora todo también depende de con qué nivel de intensidad y de pertinencia esperan hacer las cosas (...).

Hay muchos factores en juego, yo creo que va a depender qué tanto los líderes de estas instituciones sean capaces de tener una imagen más o menos congruente y prudente de lo que la institución puede hacer. Y cuando hablo de institución, esencialmente hablo de lo que su personal académico puede hacer, porque finalmente es lo que representa (...). Ahora, a final de cuentas, los que hacen la docencia, la investigación, la vinculación, son los académicos. (D-EIN-UA)

Lo anterior no es sencillo de sincronizar, tal como expone el experto Enrique, con relación a los intereses del grupo y a los de la organización en funciones como la investigación y la docencia. Sin embargo, perfila la estrategia para lograr ambos fines loables de la institución universitaria hacia el equilibrio entre los intereses de ambas entidades:

Hoy parecería ser que los intereses de la institución son los mismos que los del grupo: tener publicaciones arbitradas, en revistas arbitradas, indexadas, de alto impacto; eso es bueno para el grupo y es bueno para la institución. A lo mejor, esto quiere decir que hay que tratar de dar el menor número de clases posible; eso es bueno para el grupo, pero es malo para la institución. Pero la institución puede tomar una decisión: a algunos grupos les conviene más que, aunque no den clases, se dediquen a esto por su alta productividad de su impacto; entonces, ahí hay una permanente transacción entre intereses institucionales e intereses de grupo de capos del conocimiento. (A-EDI-UN)

Para lograr la diferenciación acorde con la personalidad propia de la institución en un entorno de unidad, sugieren favorecer la **coherencia** respecto a los fines que persiguen y la misión establecida, con claridad y, sin duda, encaminar a la institución hacia la meta; apostar por ello para así evitar la contradicción:

Combinar las cosas, no hacerlas mutuamente contradictorias; darse el perfil, por ejemplo, de una universidad que va a tener impacto y proyección internacional y premiar a los académicos que participen en esa idea, pero tiene que ser coherente, y la Universidad tiene que dar las facilidades para que eso ocurra: apoyarlos en la realización de sus investigaciones, en las traducciones de sus artículos, en la colocación en revistas, en tener en una estructura que permita tener campos de investigación con diferentes generaciones desde líderes para que todos participen en ese proyecto, y no dudar y tenerlo claro (...). El problema es justamente la duda (...). Si no se tiene claro, digamos, un rumbo, aquellas que quieran por cualquier razón tener un posicionamiento global, tienen que entender que es una apuesta y

que para lograr esa apuesta tiene que tener toda la organización encaminada a esa finalidad. (Eduardo, E-EIN-UN)

De manera complementaria y desde otra dimensión, los académicos también consideran la necesidad de mantener **eficiencia** con sentido de respuesta a las necesidades que se presentan en la dinámica diaria de la Universidad:

Nos estamos haciendo con mucha burocracia que no viene bien. Yo creo que tenemos que ser más eficientes, más concretos, o sea, poco y bien. Darle un sentido más de urgencia a las necesidades. (Greta, 19-GE-U2)

También se sugiere cuidar el **retorno de la inversión académica** al velar por la optimización del recurso para que lo que se invierte sea productivo, acorde con el resultado esperado y la necesidad, de manera que se supere a la inversión realizada hacia la unidad de la visión y la misión planteadas.

8.2.3.4 Selección del académico: afinidad con objetivos de la institución

Uno de los elementos que consideran relevantes para mantener la consistencia interna, o bien, la coherencia hacia los fines de la Universidad se perfila hacia la trascendencia de la **selección de sus académicos**, cuya **afinidad con los objetivos** de la institución es pertinente.

Esto debido a que, ante la necesidad de contar con miembros con ciertas credenciales en temas de investigación, de publicación y de redes de investigación global, se precisa la contratación de personal que ya esté formado en ello. Sin embargo, las personas que se contratan superan por mucho el aspecto docente de su área de conocimiento en clase, ya que sus acciones y lo que fomentará en sus sesiones e investigaciones son permeadas por todo su ser, por sus creencias. Por ello, el experto Emilio sugiere mantenerse en alerta con ello, especialmente en las universidades particulares con ciertas ideologías:

Yo veo a algunas universidades privadas en esta área del país que se enfrentan a esa situación. Tienen planes agresivos para formar a su propio personal, para contratar nuevo personal, pero cuando tú formas a tu personal y le permites desarrollarse, o fomentas que se desarrolle, no hay tanto problema; pero cuando contratas nuevo personal no solamente contratas entre comillas una persona capacitada para dar clases sociológicas o para dar ciencia política o métodos cuantitativos avanzados para equis cosa, contratas a una persona que tiene una manera de mirar el mundo, que tiene una manera de interactuar con sus colegas, tiene una manera de percibir la función de la Universidad, y en esa medida, me parece a mí que, una vez que

estos grupos de profesores logren constituirse en una masa crítica, puede haber cambios.

La verdad, es un tema que a mí me parece muy interesante; que esto puede tardar, o de hecho, puede suceder que nuestras estructuras organizacionales serán lo suficientemente sensibles para adaptarse a estas nuevas realidades o no. (D-EIN-UN)

Académicos coinciden con lo expuesto por Emilio:

No solo se trata de que la persona que trabaja aquí esté a gusto y encuentre afinidad con el objetivo general de la institución y en su esencia esté comprometido en su misión, su visión y sus valores (...). Es algo que cualquier académico que ingresa tendría que conocerlo, entenderlo y aterrizarlo... Y a nosotros también nos interesa saber lo de él... Nos interesa saber algunos aspectos porque queremos saber no solo si encuentra esa afinidad que la institución busca, sino porque él va a ser un medio en el cual nos va a permitir incidir en las personas que están en esta institución.

Eso no lo puedes garantizar en cada una de las contrataciones, y además, incluso, yo creo que no es lo deseable. Porque el otro también enriquece mucho por su visión; sus cuestionamientos enriquecen y fortalecen no solo los conocimientos, sino la práctica de la persona que siempre ha estado mayormente influenciada por un mismo estilo formativo. (Matías, 02-DO-U1)

Se concluyen con este planteamiento los aspectos por prever en el ámbito de la gestión hacia la consistencia con la identidad de la organización en la Universidad desde las perspectivas y maneras de vivir y entenderla por sus académicos y expertos.

8.3 Influencia de variables respecto a la idea de Universidad

Hablar de resultados implica identificar la influencia de las variables personales y situacionales de estudio a partir del perfil del académico que da a conocer sus creencias compartidas. Por ello, el presente apartado delimita de manera breve, pero contundente, el perfil detrás de las creencias con apoyo del software QDAMiner, mediante la descripción de resultados por tópicos (ver el apartado 7.4.1.2. Análisis por tópicos) —según se comentó en el punto 7.4.1 de análisis textural—, y con ello, los rasgos de los académicos que manifiestan dichas creencias conforme a las siguientes variables:

1. *La posición del académico* (gestor, docente, investigador o directivo) con la función de docencia como eje común; se registra la actividad preponderante. Sin embargo es conocido que la mayoría ejercen diversidad de funciones alternando, por ejemplo su función directiva, con docencia e investigación.
2. *El grupo etario*, es decir la preponderancia de resultados por grupos de edad: los 30, los 40, los 50, los 60 y los 70.

3. Su *experiencia como académico* (≤ 5 ; $5 >= 10$; $10 >= 15$; $15 >= 20$; $20 >= 25$; $30 >= 35$ y $40 >= 45$).
4. *El género* (hombre, mujer).
5. Si pertenece al *Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* o si se encuentra en proceso.
6. *El grado académico*, ya sea maestría, doctorado o si es doctorando.
7. *El tipo de universidad particular* (1 o 2).
8. El campo de su *disciplina académica* (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Administración, Educación, Ingeniería, Manufactura o Construcción).

A manera de contraste y complemento, se identifica brevemente el perfil del académico experto de universidades públicas, solamente en caso de que se hubiera tratado alguno de los tópicos relacionados con el resultado, con lo siguiente:

1. El género (hombre o mujer)
2. Si pertenece al Sistema Nacional de Investigadores

Como se ha comentado, las circunstancias de las creencias en académicos dentro de universidades particulares en transición, respecto a universidades públicas de corte global mantiene situaciones diversas; máxime hablar de académicos con una mínima labor de productividad científica y mayor enfoque a la docencia o a la gestión, en relación con académicos cuya labor preponderante se centra en la producción científica y el liderazgo en organismos representativos de sus disciplinas académicas. Sin embargo, se ha identificado una fuerte consistencia en las creencias compartidas acerca de lo que es central, distintivo y perdurable a la Universidad tanto en académicos de universidades particulares, como en expertos de universidades públicas independientemente de su género, posición, experiencia académica, entre otros. El aspecto que tuvo diversidad en perspectiva se concentra en el tema de investigación como ya se comentó durante el capítulo 8 (ver el apartado 8.1.2 Investigación: generar y difundir conocimiento).

• **Resultados y variables por elementos centrales, distintivos y perdurables de la Universidad (Componente ideacional)**

Las creencias compartidas concernientes a lo que los académicos identifican como central, distintivo y perdurable a la Universidad se concentra en la tabla 66, en la que se muestra la transversalidad de creencias en el porcentaje de casos que trataron los temas concentrados en cada tópico, así como las palabras clave de sus discursos.

Se concentran los tópicos con relación a las creencias sobre *lo central a la Universidad* en 'cultura' y 'ordenarse' con 38% de los casos. Sin embargo, en el listado de frecuencia y relevancia del anexo 1 se identifica 'cultura' con una elevadísima representatividad dentro del argot del discurso; es por eso que se incluye dentro de las creencias respecto a lo central para la Universidad. Asimismo, 'formar' y 'personas' tienen

un 66.67% de transversalidad en el discurso de los académicos, mientras que ‘alumno’ y ‘profesor’, un 65.38%.

Lo *distintivo a la Universidad* se concentra en ‘liderazgo’, ‘innovación’ e ‘influencia’ con 44.76% de transversalidad; ‘investigación’, ‘estudio’ e ‘ideologías’, con 58.10%; ‘fines’ y ‘hábitos intelectuales’, con 64%; ‘comunidad’, ‘grados’ e ‘invertida’, con 43.33%; y, por último, ‘forman’ y ‘formar’ con 58.10%. Así lo muestra la tabla 66:

Tabla 66
 Resultados por tópicos componente ideacional y transversalidad en creencias

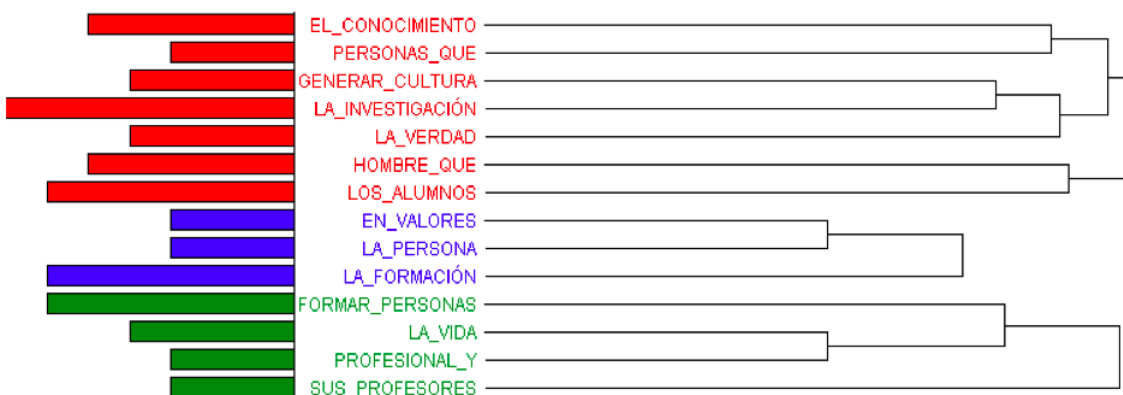
CENTRAL A UNIVERSIDAD			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	CULTURA; ORDENARSE	ORDENARSE; CULTURA; INVESTIGADORES; COMUNIDAD; APRENDIZAJE; SABER; INVESTIGACIÓN	38.10%
2	FORMAR; PERSONAS	FORMAR; PERSONAS; VALORES; FORMACIÓN; PERSONA; SOCIEDAD; EDUCACIÓN; INFLUENCIA	66.67%
3	ALUMNO; PROFESOR	ALUMNO; PROFESOR; INFLUENCIA; SABER; COMUNIDAD; ALUMNOS; APRENDIZAJE; INVESTIGACIÓN; PROFESIONALES	65.38%
DISTINGUE A UNIVERSIDAD			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	LIDERAZGO; INNOVACIÓN; INFLUENCIA	MISIONES; VANGUARDIA; INFLUENCIA; MAÑANA; INSTITUCIONES; INTERESANTES; LIDERAZGO; INNOVACIÓN; IDEAS; GOBIERNO; FINANCIERO; FENÓMENO; ESTRUCTURAS; DIVERSOS; DISTINTAS	44.76%
2	INVESTIGACIÓN; ESTUDIO; IDEOLOGÍAS	INVESTIGACIÓN; INTANGIBLE; IDEOLOGÍAS; ESTUDIO; ACTIVIDADES; SOCIEDAD; ALUMNOS; CULTURA; ALUMNO; PERSONAS	58.10%
3	FINES; HÁBITOS; INTELECTUALES	FINES; MIENTRAS; SERVICIOS; PRODUCTO; PROBLEMÁTICAS; VIRTUDES; INTELECTUALES; HÁBITOS; ECONÓMICO; ACTIVIDADES; ALUMNOS; FORMACIÓN	64.00%
4	COMUNIDAD; GRADOS; INVERTIDA	GRADOS; MUERES; PRESTIGIO; INVERTIDA; EMPRESAS; APRENDIZAJE; COMUNIDAD; PERSONA	43.33%
5	FORMAN; FORMAR	FORMAN; FORMAR; GRADO; SOCIEDAD; PRODUCTO; FORMACIÓN; PERSONAS	58.10%
PERDURABLE EN UNIVERSIDAD			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	ESTUDIARLO; EXPRESARSE	RESULTADO; OPINAR; OBLIGACIÓN; MODAS; INCIDE; FENÓMENO; FACTORES; EXPRESARSE; ESTUDIARLO; SOCIEDAD	39.52%
2	APERTURA	FUTUROS; GESTIÓN; INVESTIGACIÓN; ESTARSE; COMPORTAMIENTOS; PERMANECE; APERTURA; SOCIEDAD	39.52%
3	BASE	BASE; EXCELENCIA	24.76%

Nota: Resultados por tópicos en QDAMiner

Como se ha comentado, los tópicos presentan, de manera sintética, las creencias sobre el tema tratado, mas no el total de ellas. Por ello, también se acude a los dendogramas por orden de aglomeración, es decir, el conjunto de palabras consistentes sobre el tema tratado en el discurso, los cuales se muestran en las figuras 40, 41 y 42.

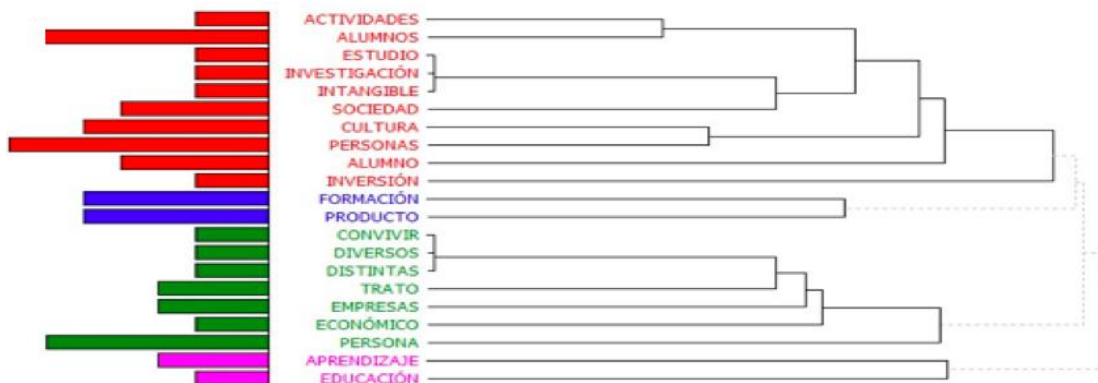
Por ejemplo, el dendograma que se muestra a continuación (fig. 40) concerniente a *lo central a la Universidad*, conglera 3 grupos de palabras: en el primer grupo, ‘el conocimiento’, ‘personas’, ‘generar cultura’, ‘la investigación’, ‘la verdad’, ‘hombre’, ‘los alumnos’; en un segundo grupo, se encuentran los términos ‘en valores’, ‘la persona’ y ‘la formación’; y el tercer grupo lo conforman las palabras ‘formar personas’, ‘la vida’, ‘profesional’ y ‘sus profesores’.

Figura 40
Dendograma “Lo central a la Universidad” por orden de aglomeración



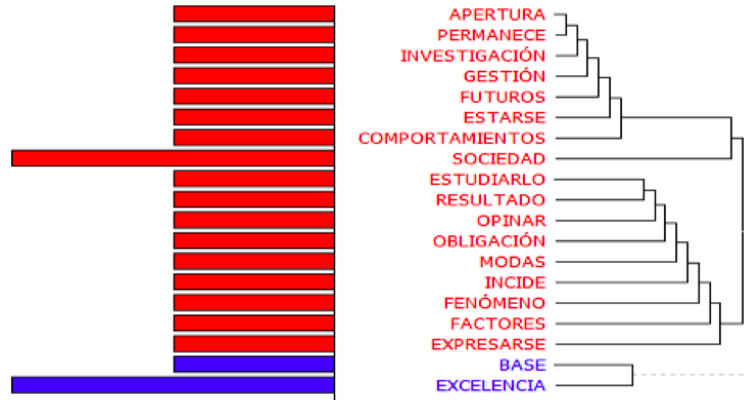
El segundo dendograma agrupa el concentrado del discurso respecto a *lo distintivo a toda Universidad* (fig. 41). Se conforma por 4 grupos de palabras. El primero incluye los términos: ‘actividades’, ‘alumnos’, ‘estudio’, ‘investigación’, ‘intangible’, ‘sociedad’, ‘cultura’, ‘personas’, ‘alumno’ e ‘inversión’, con intensa representatividad en ‘estudio’, ‘investigación’ e ‘intangible’; en el segundo grupo están ‘personas’ y ‘producto’; en el tercero se encuentran ‘convivir’, ‘diversos’, ‘distintas’, ‘trato’, ‘empresas’, ‘económico’ y ‘persona’ con intensa representatividad en ‘convivir’, ‘diversos’ y ‘distintas’, y por último, y no por ello menos importante, ‘aprendizaje’ y ‘educación’. Esto se constata con la explicación de resultados con frases de los académicos que se encuentra en el capítulo 8.

Figura 41
Dendograma “Distingue a Universidad” por orden de aglomeración



Con relación a las creencias acerca de *lo perdurable a toda Universidad*, el primer bloque incluye las palabras ‘apertura’, ‘permanece’, ‘investigación’, ‘gestión’, ‘futuros’, ‘comportamientos’, ‘sociedad’, ‘estudiarlo’, ‘resultado’, ‘opinar’, ‘obligación’, ‘modas’, ‘incide’, ‘fenómeno’, ‘factores’ y ‘expresarse’; completado por un segundo grupo que incluye los términos ‘base’ y ‘excelencia’. Así lo muestra la figura 42:

Figura 42
 Dendograma “Perdurable a Universidad” por orden de aglomeración

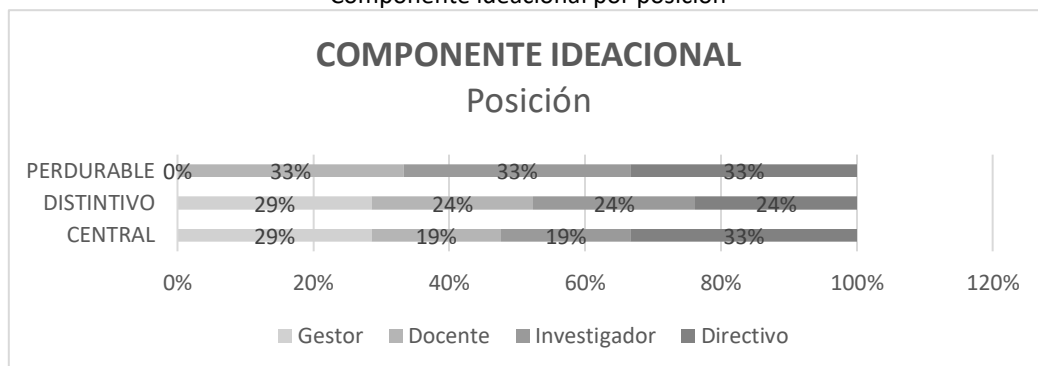


Se considera importante mostrar, brevemente y de manera orientativa, la forma como se trabajaron los resultados para visualizar de dónde provienen las variables que caracterizan las creencias de los académicos, mismas que se detallan a continuación.

Se muestra una transversalidad equilibrada en las creencias respecto al componente ideacional conforme a la variable ‘posición del académico’, ya sea como gestor, docente, investigador o directivo; lo cual se constata en la figura 43.

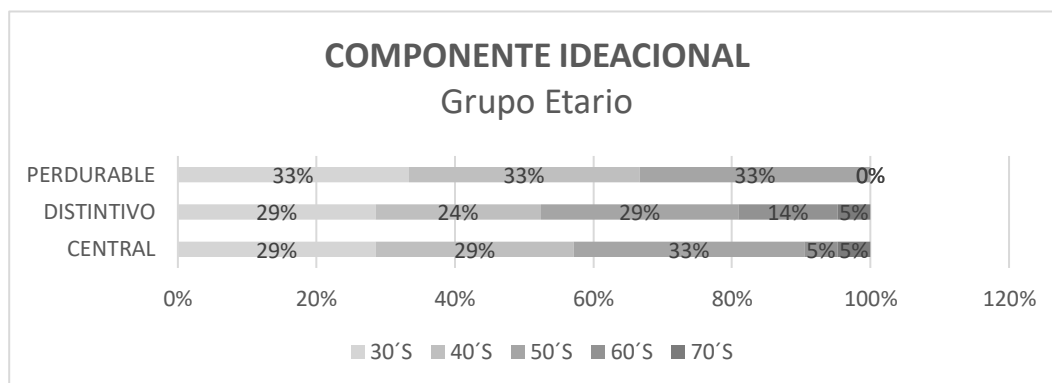
Las creencias relacionadas con lo que es central y distintivo manifiestan un 29% de transversalidad en gestores; un 19% y 24%, respectivamente, en docentes; 19% a 24% en investigadores con un ligero aumento al 33% y 24% en directivos. Las creencias relacionadas con lo perdurable a la Universidad reflejan una transversalidad equitativa del 33% en docentes, investigadores y directivos, mas no refleja que los gestores hayan hablado al respecto.

Figura 43
 Componente ideacional por posición



El grupo etario se refleja en la figura 44, que concentra las creencias de los académicos cuya edad ronda en los 30, 40 y 50 años, respectivamente, con una mínima representación de académicos de entre 60 y 70 años. Este dato es representativo, ya que independientemente de la edad, las creencias compartidas manifiestan similitudes significativas. Es decir, los académicos jóvenes expresan creencias similares respecto a los académicos de mayor edad de lo que es central, distintivo y perdurable a la Universidad en general, dato que alienta sobremanera acerca de la idea compartida de la esencia de las universidades.

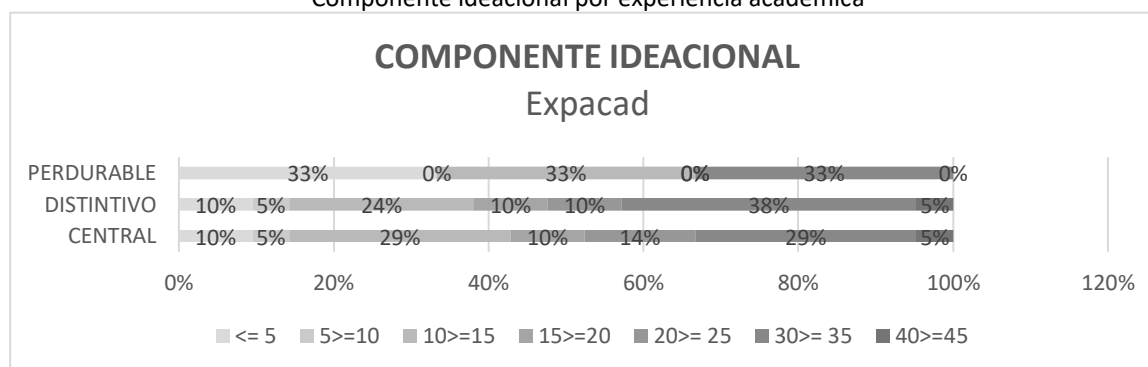
Figura 44
Componente ideacional por grupo etario



La experiencia académica sobresale en quienes cuentan con un promedio de 30 a 35 años de experiencia y en quienes tienen de 10 a 15 años de experiencia, con 29% de transversalidad cada uno. Llama la atención la coincidencia entre los académicos con menos de 5 años de experiencia —cuyas creencias compartidas son reflejadas por el 10% de la muestra en su rango— y los que tienen de 40 a 45 años de experiencia, con el 5%.

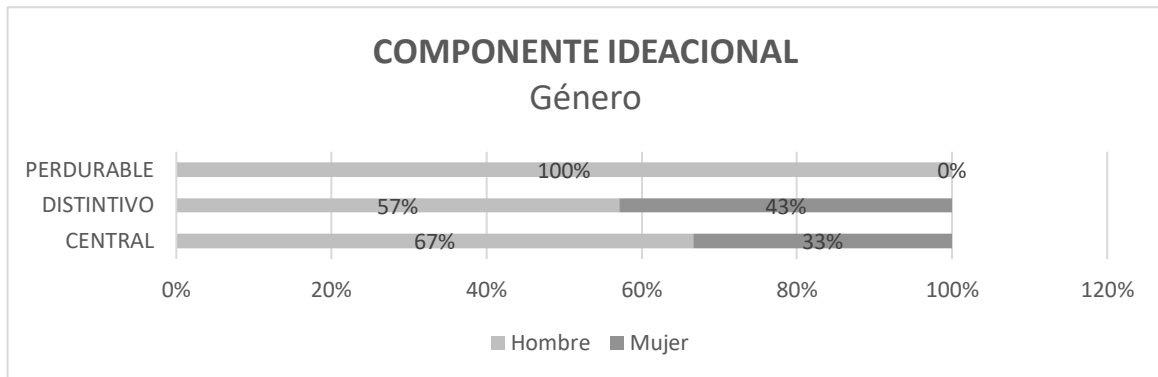
Este último porcentaje disminuyó solo porque un académico dentro de la muestra se representó con el 5%. Es alentador identificar que hay fuerte similitud entre las creencias de académicos con fuerte experiencia académica y las de los académicos que tienen poco de haber iniciado su carrera académica; así lo muestra la figura 45:

Figura 45
Componente ideacional por experiencia académica



Con relación al género, según se presenta en la figura 46, sobresale el masculino, con un promedio del 67% y 57% concerniente a lo central y distintivo, contra un 33% y 43% de mujeres. Acerca de lo perdurable en la Universidad, el 100% de hombres manifestaron sus creencias.

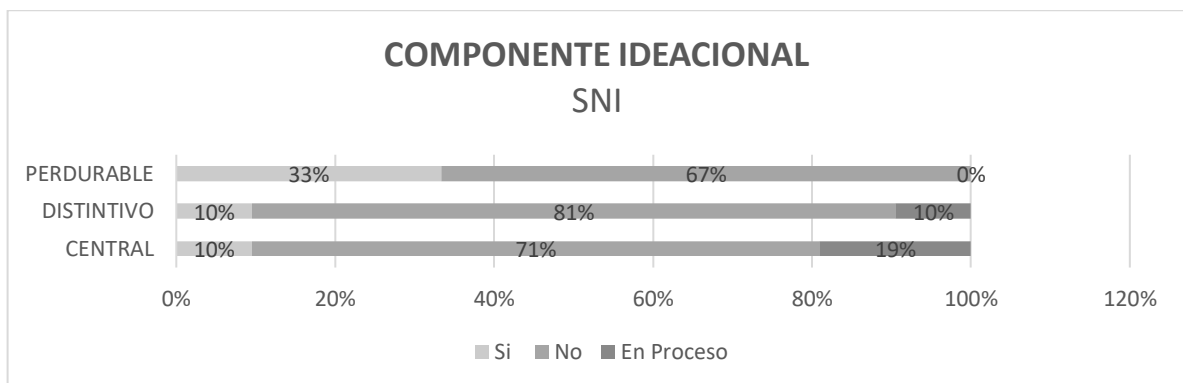
Figura 46
 Componente ideacional por género



Hablar del académico que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores representa a los académicos con significativa productividad científica con altos índices de calidad. Ellos son valorados por pares a nivel nacional y fuera de su contexto institucional, y, además, han de cumplir con una serie de requisitos que formalizan su perfil académico. Hay distintos niveles según los rangos establecidos y funciones por cumplir, lo que podría influir en las creencias de los temas tratados.

Se identifica en las creencias compartidas respecto a lo central y distintivo un 10% de académicos que pertenecen al SNI, mientras que un 19% y un 10% se encuentran en proceso por pertenecer. El 33% de los académicos que pertenecen al SNI manifiestan las creencias de lo perdurable, tal como lo ilustra la figura 47:

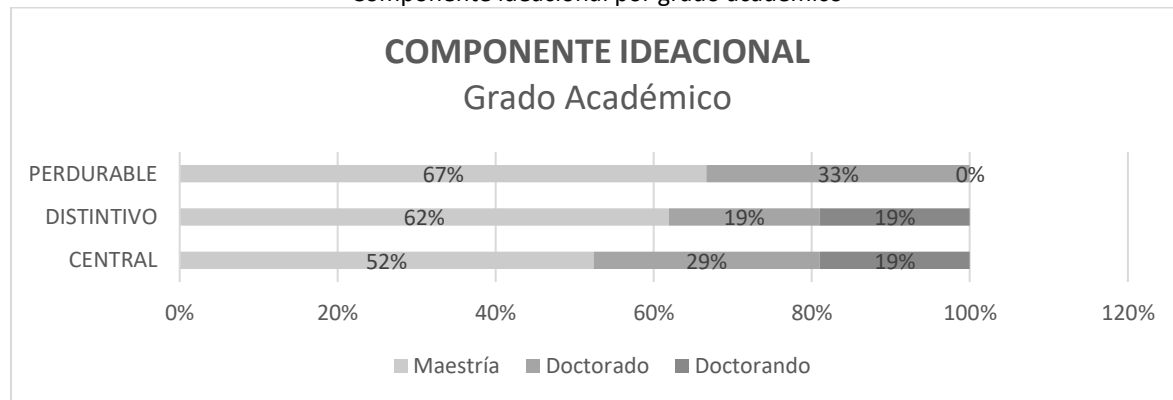
Figura 47
 Componente ideacional por pertenencia al SNI



Otro rasgo de interés, por su gran influencia en el enfoque de las creencias compartidas, es el grado académico. En su mayoría, las creencias manifestadas corresponden a académicos que cuentan con grado de maestría concerniente a lo que es central (52%), distintivo (62%) y perdurable (67%), a diferencia de los doctores, que constituyen un 19 a 33%.

Se ha de considerar que los doctorandos son personas con grado de maestría, pero las creencias de quienes ya inician su productividad científica se reflejan en un 19% de lo central y distintivo.

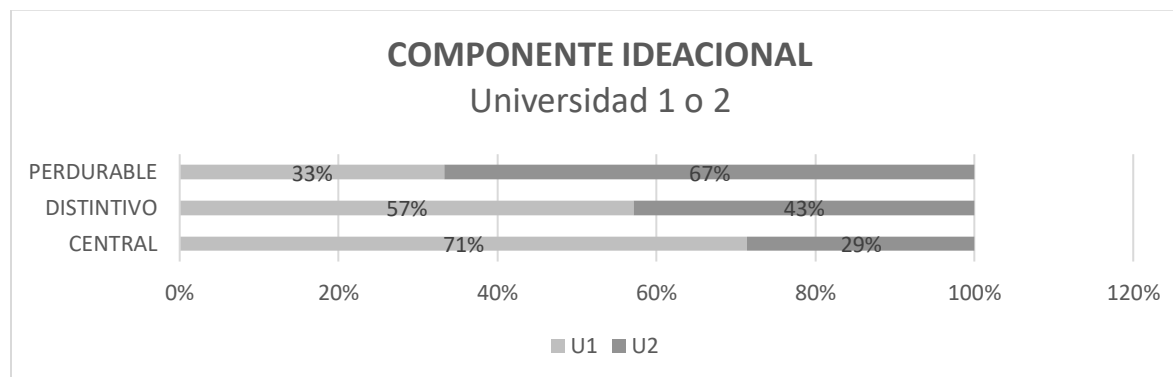
Figura 48
Componente ideacional por grado académico



Al hablar de la variable por “tipo de universidad” se manifiesta si es universidad particular, aunque las 2 que participaron en el estudio muestran características similares.

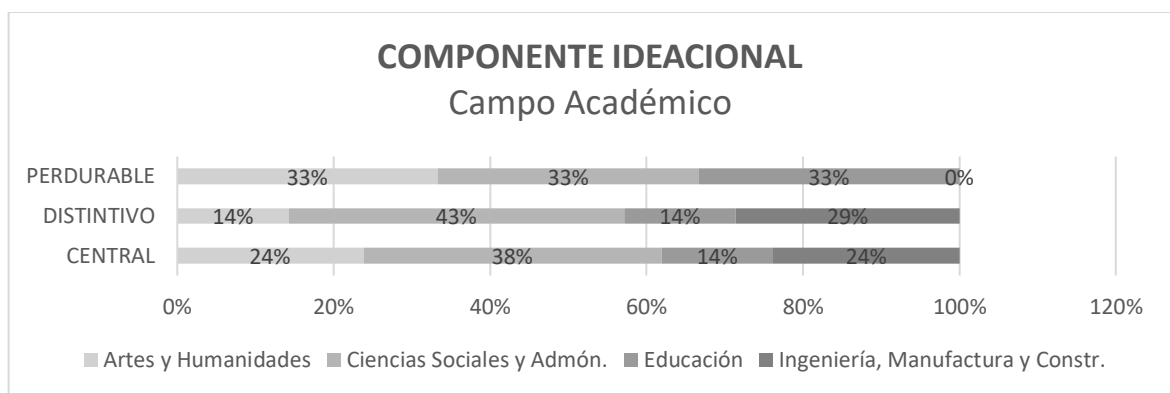
El tipo de universidad se identifica en las creencias acerca de lo perdurable a la universidad. La proporción de académicos de la universidad 2 es del 67%, aunque las creencias respecto a lo distintivo y central se concentran en los académicos de universidad 1, con 71% y 57% en creencias compartidas, respectivamente.

Figura 49
Componente ideacional por universidad 1 o 2



Con relación al campo académico, sobresale ligeramente la participación de aquellos cuya disciplina es Ciencias Sociales y Administración, con el 38% de creencias acerca de lo que es central a la Universidad; el 43% de quienes manifiestan lo distintivo; y el 33% de quienes manifiestan lo perdurable. En las demás disciplinas se refleja un equilibrio entre las creencias de los académicos adscritos a las disciplinas de Artes y Humanidades, Educación e Ingeniería, tal como lo muestra la figura 50:

Figura 50
 Componente ideacional por campo académico



A manera de contraste y complemento, ha participado en las creencias concernientes al componente ideacional, el 80% de la muestra del grupo de académicos expertos de universidades públicas representativas de México. El 100% de ellos son de género masculino, cuentan con el grado de doctor y pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Según se ha manifestado respecto al componente ideacional, hay fuerte consistencia en las creencias compartidas independientemente de la diversidad de los perfiles. Los expertos las complementan y reafirman con ligeros tintes de diferencia en el tema relacionado con la investigación.

Tabla 67
 Porcentaje de participación de expertos respecto al componente ideacional a manera de contraste y complemento

EXPERTO UNIV.	No.	%	
PÚBLICA	4	80%	
GÉNERO	Hombre	Mujer	%
	100%	0%	100%
SNI	Sí	No	En Proceso
	100%	0%	0%

8.4 A manera de síntesis

Se han mostrado los resultados derivados del análisis de creencias compartidas en académicos universitarios de tiempo completo de universidades particulares, así como en expertos de universidades públicas a manera de contraste y complemento correspondiente a la dimensión ‘Identidad de la organización’.

Ello ha permitido comprender lo que el académico universitario considera central, distintivo y perdurable a la Universidad, así como los aspectos por prever para mantener su *ethos* ante los momentos de cambio y transición como punto de equilibrio entre la innovación y la tradición, tal como se muestra en la tabla 68:

Tabla 68

Síntesis de lo central, distintivo y perdurable a la Universidad y de los aspectos por prever en creencias compartidas del académico de tiempo completo

Apartado		Dimensión IO: Identidad de la organización				Apartado		
		¿Quiénes somos como organización? (Idea de Universidad)		Limitantes a la idea de Universidad				
		Central, distintivo y perdurable		Por prever				
8.1.1	Formación y desarrollo de personas: enfoque en la persona	a. Formación de personas con valores y capacidad de servicio a la sociedad	Prever aspecto formativo e intelectual (ver 8.2.2)		a. Individualización vs. colegialidad	8.2.2.1		
		b. Formación hacia el campo profesional						
8.1.2	Investigación: generar y difundir el conocimiento	a. Servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales				b. Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de docencia	8.2.2.2	
		b. Desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales						
8.1.3	Influencia: Búsqueda de la verdad	a. Universidad como referente, vanguardia				c. Transformación de la profesión académica y efecto multi-rol	8.2.2.3	
		b. Liderazgo académico						
8.1.4	Generación de cultura	a. Cultura de conocimiento y difusión que trascienda				d. Impulso a metodología pedagógica y tecnológica	8.2.2.4	
		b. Cultura de virtudes y valores como camino a la perfección						
8.1.6	Congruencia con el enfoque humanista	a. Formación de sentido humano: la verdad, el bien, la belleza			Prever aspecto humano (ver 8.2.1)		a. Coherencia con ideología	8.2.1.1
		b. Eficacia, eficiencia, luego la persona					b. Eficacia y eficiencia, luego la persona	8.2.1.2
			c. Fortalecer lazos vinculantes	8.2.1.3				
8.1.5	Comunidad de personas	a. Tono, apertura, unión	Prever aspecto gestión (ver 8.2.3)		a. Orientación empresarial en la Universidad: riesgo de perder el sentido de Universidad	8.2.3.1		
		b. Ambiente cordial, cercanía y diálogo			b. Coherencia con fines de la institución	8.2.3.2		
					c. Selección del académico: afinidad con objetivos de la institución	8.2.3.4		

Nota: Elaboración propia

Tema: Idea de Universidad. Quiénes somos desde lo central, distintivo y perdurable

1. Elementos centrales, permanentes y distintivos a la idea de Universidad a partir del académico

El académico cree en **la persona y su formación** como un punto central a la Universidad, se identifica con la misión de su organización y considera la incidencia social a partir de su labor académica. Afirma que la formación de personas con valores, actitud de servicio y empuje es indispensable para enfrentar lo que la vida personal, profesional y social les depare; a la par de generar identidades profesionales en sus estudiantes con compromiso personal y social, y con creencias y valores asociados a la profesión elegida.

Gran parte del diálogo se centró en el enfoque de la **investigación** en medio de la sociedad del conocimiento y lo que representa para la Universidad global, para la Universidad en transición y para el académico contemporáneo. Reconocen a la investigación en la Universidad como una prioridad que permite abrir caminos y resolver problemas de índole social, económico y político para impulsar la ciencia hacia la innovación y transferencia del conocimiento.

Es de significativa importancia para el académico que la Universidad mantenga un elevado **nivel de influencia** por su investigación tanto para la comunidad científica como para la sociedad en general; la perspectiva científica al alcance de todos les crea un fuerte sentido como académicos. Su labor radica en la incidencia social como referente, así como en el impulso social, empresarial y gubernamental.

Considera como central para la Universidad la **generación de cultura** de conocimiento y difusión que trascienda en su entorno. Para ellos ha de ser central y perdurable a la Universidad velar por la vida en **comunidad académica** y colegiada. Expertos exponen que la relación de la Universidad —en su sentido humano— con el mercado no debe ser flexible. El académico ve en el **enfoque humanista** una propuesta permanente de valores base que sirvan de guía para la vida de alumnos y de sociedades.

2. Limitantes a la idea de Universidad: aspectos por prever desde el académico

a. Por prever en el aspecto humano. Atañe a la **coherencia** con los principios institucionales, la necesidad de un convencimiento pleno de los valores que se profesan de manera natural y consistente, lo que también impacta en dar vida al ideario institucional, y con ello, formar una cultura a partir de la suma de vidas consistentes de quienes conforman la comunidad universitaria.

Los académicos perciben un fenómeno de **mayor individualización** en la Universidad con desfase en la colegialidad y en la unidad; coinciden en reforzar la **vida colegiada**. Prevén aspectos que han favorecido la individualización fuertemente alentada por los sistemas de evaluación permanente, así como el sistema de recompensas e

incentivos externos en el académico, muchas veces separados de un interés propiamente académico e, inclusive, de los ritmos naturales del conocimiento mismo.

b. Por prever en el aspecto formativo e intelectual. Los expertos manifestaron una fuerte tendencia en la Universidad contemporánea a fortalecer el campo de la investigación, alejado del mundo de la docencia, para favorecer el nivel de investigación por mérito, hecho que ha influido en la idea de Universidad tradicional y en la identificación universitaria. Académicos invitan a una **equidad de trato a docentes e investigadores**, ya que no para todos es atractivo dedicarse a una carrera de investigación y prefieren, sobre todo, la formación y la docencia, pero temen ser marginados.

Crean en la necesidad de recuperar los **espacios colegiados**, el sentido de comunidad, la apertura e intercambio, así como en fortalecer el sentido de unidad académica ante el crecimiento que mantienen dichas universidades y ante el contexto contemporáneo que vive el mundo universitario, de manera que no se conviertan en universidades ajenas o vacías de vida propiamente académica.

Los académicos concuerdan en el **desgaste emocional y mental** que implica la diversidad de roles simultáneos bajo presión y muchas veces con tiempos desfasados de la realidad; e invitan a cuidar los tiempos y roles asignados, así como las metas reales de ejecución.

En cuanto a los **métodos y tecnología pedagógica**, se ve la necesidad de que la Universidad se ajuste a las tendencias tecnológicas, de educación, los medios electrónicos, para velar por la calidad educativa y, sobre todo, por la formación óptima del alumno contemporáneo.

c. Por prever aspecto gestión. Los académicos prevén el riesgo de asumir un pensamiento pragmático y/o utilitarista en función del mercado, que involucre el fin más delicado en la misión de la Universidad, de manera que se limite su **universalidad** hacia el impulso de respuestas a múltiples demandas de la sociedad.

Alertan sobre el **eclipsamiento** del aspecto académico por la administración en medio de la burocratización de procesos y decisiones que afecta a profesores y estudiantes. Consideran que dicha subordinación de la parte académica a la administrativa puede mermar la coherencia con los fines de la institución y recaer en problemas de consistencia interna.

Perciben un gran reto por prever ante las tendencias en la transformación de las universidades para mantener la coherencia con los fines de la Universidad: a) Su capacidad para **diferenciarse** de otras universidades; y b) La capacidad de sus líderes directivos y académicos por **mantener la unidad** dentro de la propia diversificación que le caracteriza, así como la **selección de sus académicos**, cuya afinidad con los objetivos de la institución es pertinente.

Capítulo 9. Resultados dimensión “Identidad organizacional con la Universidad”

El presente capítulo presenta los resultados que corresponden a los factores que favorecen y limitan su identidad con la organización en la Universidad, alternado con sus perspectivas de los efectos que les ha generado la transformación de la profesión académica y la manera como impacta en su identidad con la organización, es decir, querer identificarse o no con la Universidad en el tiempo actual.

A partir del análisis *micro* —señalado en el diseño de la investigación—, se presentan los resultados correspondientes a las perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización.

Se presentan los resultados con los siguientes temas:

III. Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad

IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad

V. Perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización.

El apartado 9.4 detalla de dónde surgen los resultados mediante el análisis por tópicos (*ver apartado 7.4.1.2. Análisis por tópicos*) y por dendograma por orden de aglomeración (*ver apartado 7.4.1.4. Análisis por dendograma*), así como el perfil de los académicos que expresaron dichas creencias.

9.1 Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad

Este apartado pretende mostrar las creencias que los académicos universitarios compartieron acerca de los factores que favorecen la identidad con la Universidad. Favorecer, del latín *favor*, *-ōris*, en su primera acepción se refiere ‘a ayudar o amparar a alguien’, pero también puede entenderse como ‘apoyar un intento, empresa u opinión’.

Este tema está formado por la categoría ‘Factores que favorecen’, que contiene siete códigos donde se agrupan las creencias de los académicos respecto a todos aquellos factores que les ayudan a identificarse con la institución desde la afinidad con los valores, estilo y principios de la Universidad; el trato como personas y la pertenencia a un grupo; la confianza en y de la Dirección; la motivación intrínseca y extrínseca; el prestigio de la institución, personal y grupal; así como el reconocimiento que brinda validación y promueve el sentido de pertenencia. La tabla 69 muestra cómo se estructuró el análisis:

Tabla 69

Análisis de los factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad

TEMA	CATEGORÍA	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
1. Dimensión Identidad <u>con</u> la organización			
III. Factores que favorecen la identidad <u>con</u> la organización	Factores que favorecen	a. Acuerdo con valores, afinidad con el estilo y principios de la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Congruencia con fines institucionales y sus valores • Afinidad con principios institucionales y estilo de Universidad • Respeto al entorno de valores y principios de la institución • Consistencia entre misión personal y profesional con la misión de la institución
		b. Trato como personas y pertenecer a un grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Trato humano y respeto • Formar parte del grupo y pertenecer • Actitud de servir con humildad y sencillez
		c. Confianza en y de la Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza de y hacia la dirección o jefe subordinado • Libertad de acción, libertad de ser uno mismo. “querer estar” • Diálogo, comprensión • Impulso, apoyo y respaldo de ideas • Encargos de trascendencia para la institución
III. Factores que favorecen la identidad <u>con</u> la organización	Factores que favorecen	d. Motivación y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Retribución económica justa, equitativa y competitiva • Apoyo en formación, desarrollo, actualización, grados • Apoyo en recursos para seguir siendo buen académico • Posibilidad de generar amistades y vínculos • Apoyo en desarrollar sus ideas • Congruencia entre metas personales e institucionales
		e. Prestigio de la institución, del grupo académico y personal	<ul style="list-style-type: none"> • Prestigio de la Universidad • Prestigio del grupo académico • Prestigio personal
		f. Reconocimiento como validación, motivación y pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el sentido de generación de conocimiento • Desde el sentido de humildad • Desde el sentido del reconocimiento por parte de los estudiantes

9.1.1 Acuerdo con valores y afinidad con el estilo y principios de Universidad

Son varios los factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad según creencias compartidas en los académicos. Uno de ellos se concentra en

que los valores del académico sean congruentes con los de la organización en donde se labore, de manera que se genere una sinergia natural *ser-hacer-convivir-institución*. El término afinidad mantuvo una frecuencia de 20 y una relevancia altísima de 16.9, valores con una frecuencia de 82, una transversalidad de 95% y una relevancia de 1.7, congruencia con frecuencia de 23, 43% de trasversalidad y relevancia de 8.5:

Yo creo que para que se sienta identificado realmente, tiene que haber algo más, algo así como el estilo o la forma de ser de una institución; tiene que ir de acuerdo a la de la persona. (Demetrio, 20-DI-FCEE-U1)

[Uno] de los elementos es que tus valores estén muy congruentes con los de la organización donde estés. (Gloria, 12-GE-U2)

Entonces prefiero ir por una institución que tenga cierta congruencia. Creo que también los valores que uno tenga y las líneas de pensamiento son fundamentales para uno poder estar a gusto e identificarse con la institución. (Damián, 17-DI-U2)

El que exista consistencia no solo con los valores, sino también con la filosofía de la Universidad también influye en dicha identidad acorde con el modelo educativo:

Es, uno, precisamente el modelo educativo, que vaya de acuerdo a tus valores, tus principios. Dos, la filosofía de la Universidad, que sabes que en este caso es una universidad congruente con lo que dice. Entonces eso, al menos a mí, me hace sentir identificado con esta universidad. Me siento contento, me siento comprometido, porque sé que lo que se dice se hace y lo que se hace se vive; entonces, no hay doble cara, no hay búsqueda política, sino que estamos enfocados a la educación. Es lo que te hace identificarte como académico. (Mario, 01-DO-U1)

El que se vea el ejemplo de **consistencia con los principios y valores** desde sus líderes y que desde ellos se impulse a que la comunidad universitaria lo viva, también llama a la identidad con la organización para los académicos:

Que también es bueno transmitirlo en una manera sana, espera una organización que quiere fomentar identidad; que no solo el líder máximo de esa organización esté impregnado y los viva día a día, sino que ayude a que los demás en la organización lo vivan. (Darío, 10-DI-U1)

Además de la congruencia de la institución con los fines que persigue, según se ha mencionado en los aspectos por prever del apartado anterior, se precisa una **afinidad** con los principios institucionales y el estilo de la **Universidad** para que se facilite la identidad con la organización. Así lo sostiene Dionisio:

Yo creo que un académico se identifica precisamente con la institución en la que trabaja, primero, porque encuentra una congruencia; segundo, porque hay una

afinidad, es decir, quieren hacerlo bien como institución y él como persona. Y cuando esas dos cosas se dan, creo que todo lo demás está dado. Simplemente yo creo que encuentras esa afinidad y terminas identificándote. (18-DI-U1)

Otro de los aspectos que favorecen es la **consistencia** entre tu misión personal y profesional con la misión de la institución, hacen que sea un entorno consistente natural y no simulado ni forzado, lo que se percibe en el trato, el profesionalismo, la exigencia, entre otros.

9.1.2 Trato como personas y pertenecer a un grupo

El que se brinde un **trato como personas**, así como **formar parte de un grupo y pertenecer**, llama a identificarse con la organización según muestran las creencias compartidas de los académicos. El término ‘trato’ tuvo una frecuencia muy alta de 110, 85% de transversalidad y 7.4 de relevancia:

Lo que impulsa a quedarnos en la institución —a los que ya llevamos muchos años—, yo creo que nos sentimos bien acogidos. Yo creo que no es el ambiente social, sino que formamos parte de un grupo. (Martín, 03-DO-U1)

Por cómo tratas aquí a las personas y cómo también te sientes tratado; luego, esto también lo transfieres a otros ámbitos: Empiezas a tratar y cuidar la manera cordial de dirigirte con tus mismos familiares, con tus mismas personas cercanas, hasta con el vecino; como que empiezas a trasladar unas actitudes que te hacen mejor y haces mejor al otro y te hacen vivir en una armonía distinta, buena. (Greta, 19-GE-U2)

El tono humano manifestado en respeto, **el trato personal**, el considerarles y mantener un acercamiento generan ese deseo de identificarse con la organización:

Yo creo que el trato, es decir, no es que te manden un oficio, no que te manden un *memorándum*, sino el trato humano; el tono humano en los pasillos, en los espacios comunes de la universidad. (Mauricio, 06-DO-U2)

Cuando se les pregunta por qué das clases aquí y no en otro lado, te responden: “Porque en mi trabajo me piden mi opinión, cuando expongo alguna queja me escuchan, no siempre se resuelve, pero digamos me escuchan. Siempre hay una persona que me atiende o que me da la explicación de por qué son las cosas y que yo no lo entiendo (...)”. Sobre todo, ellos [los académicos] perciben mucho la atención de todo el personal; aunque realmente no te conozcan, te atienden si tú pides algo y eso también es mucho el reflejo de lo que somos (...), y ahora con el tamaño de la universidad, pues ya no es que tú conozcas a todos. (Dionisio, 18-DI-U1)

El trato que se tiene entre las personas mismas de la universidad, el trato amable, respetuoso, amigable, para que se conozcan, no nada más entre directivos y las personas que tienen las funciones similares, sino que a todos los niveles. (Matías, 02-DO-U1)

También, hablan sobre el entorno con **actitud de servir** que se contagia y genera el vínculo con un deseo de identificarse, de formar parte; lo que influye en la intención personal por crecer y ser mejor persona:

Por ejemplo, me asombro de ver siempre a profesores, a académicos, a jefes de academia, directivos, que buscan siempre estar trabajando y con una actitud de servicio. Yo creo que hay una identidad aquí, factores que ayudan a identificar a la Universidad, es la actitud de servir. Para mí fue muy importante el sentirme como en casa. (Iker, 15-IN-U1)

El ver la entrega de profesores: el ver, por ejemplo, a un profesor sentado en las escaleras y sus alumnos después de su clase explicándoles, asesorándolos. Es decir, la vocación del buen profesor te arrastra, te compromete; la persona que respeta, que ama a la institución en la que está, evidentemente es lo que de alguna manera se va contagiando. (Mauricio, 06-DO-U2)

Manifiestan que dicho ejemplo se permea y genera el deseo de identificarse, un vínculo que en principio está en una intención personal, en un objetivo personal de abrirse a los demás, de crecer desde su vocación.

9.1.3 Confianza en y de la Dirección

Otro factor que genera en el académico identidad con la organización en la Universidad es la **confianza** de la Dirección y hacia la Dirección sinérgica entre jefe-académico/académico-jefe, de manera que se produzca lealtad y reconocimiento. El término `confianza` mantuvo 74 de frecuencia 95% transversalidad y 1.7 de relevancia. Sin embargo, dentro del análisis por tópicos y por redes mantuvo una fuerte representatividad, así como en el análisis personal, y `Dirección` contó con 57 de frecuencia, 95% transversalidad y 1.2 de relevancia:

Es confianza, es apoyo y confianza en la Dirección, es decir, que yo confíe en la dirección y que la dirección confíe en mí.

Yo creo que un factor clave es confianza, es decir, si tú no confías en mí y yo no confío en ti, no hay identidad. Decíamos hace un momento de los respetos, que sería confianza, que sería respeto, y lo demás viene como consecuencia; es decir, si tú no tienes confianza en mí, pues difícilmente me vas a reconocer, difícilmente

va a haber una remuneración equitativa, no habrá expectativas. (Mauricio, 06-DO-U2)

También se considera fundamental dicha confianza para generar **identidad**, lo que según señalan, supera el factor meramente económico y lo relacionan más con la lealtad. Tal como expresa Damián:

Confianza, si te ganas la lealtad, te ganas la identidad. La lealtad y la identidad te la ganas, no la compras; porque si estás aquí por lo que te pagan, hombre, al rato la Universidad de enfrente te ofrece más y te vas. Si tu motivación, tu identidad, te la compraron, pues ahora sí te vendes al mejor postor; pero si confían en ti y te lo manifiestan, entonces ni siquiera voltear a otro lado.

Yo llegué a recibir ofertas e invitaciones de otras universidades que ni siquiera las respondí; es decir, sí las agradeces, pero no vamos a ver una entrevista porque había esa confianza y ese respeto; es decir, te identificas, hay identidad. Y si yo hubiera estado con que mi principal motivación hubiera sido el dinero, pues a ver cuánto me ofreces y te vas, así de fácil. (17-DI-U2)

Desde la perspectiva del académico que funge como directivo, confiar en el académico y hacerlo sentir necesario es un **factor de motivación** sumamente poderoso para que dé lo mejor con empuje e iniciativa, contrario a cuando hay indiferencia: “Cuando sientes que confían en ti y eres necesario, pues te comes el mundo; y cuando sientes indiferencia, te puedes deprimir” (Ilse, 14-IN-U1). Lo mismo sucede “cuando hay confianza y cuando hay aliento en lugar de miedo, y sé que si me equivoco, rápido me lo van a decir, y no va a haber una consecuencia” (Darío, 10-DI-U1).

Otro factor es el respeto por la libertad del trabajo en donde los resultados que se brinden cuenten con un toque personal, en donde se espere dicho factor de diferenciación en los resultados que le pueda dar cada persona desde la **libertad de acción**, de ser uno mismo y ‘querer estar’:

Lo que hace muy diferente el ambiente de trabajo es precisamente la transparencia y la seguridad con que se hacen las cosas y un respeto por la libertad del trabajo. (Dionisio, 18-DI-U1)

Yo creo que cuando haces precisamente eso en que tú eres profesional, quieres que te dejen y te den esa libertad de hacerlo, y cuando te encuentras una institución que te deje esa libertad de hacerlo, puede ser que haya flexibilidad, el que tengan libertad, el que no les signifique un problema. (Diego, 07-DI-U1)

El significado que tiene para el académico sentirse con la libertad de ser él mismo de manera natural favorece el ‘querer estar’, y además, le da un sentido a su trabajo —más

que como proyecto laboral, como **proyecto de vida**—, en el que puede desarrollarse acorde con sus potencialidades y sentido de misión:

Primero que nada, me parece que de alguna manera le permitan expresarse y sentir que está siendo él mismo. Creo que un académico se tiene que sentir en casa. Ese tema a mí me parece que igual que en una organización, tú no puedes pensar simplemente “Oye, yo voy a llegar a calentar la silla 8 horas”. Uno no lo tiene que ver como trabajo. A mí me parece que entonces es como todo, es como un matrimonio: tú buscas casarte con alguien que tenga ciertas afinidades aunque sabes que no todo es 100%. Entonces, cuando empiezo a decir estas pequeñas diferencias, no me van a generar problemas. Creo que es un punto en donde uno ya se va sintiendo identificado. (Damián, 17-DI-U2)

El sentido de misión y compromiso que se genera en el académico al formar parte de una organización que muestra interés en ellos como personas, que se les dé un lugar, un trato con pequeños detalles, que los haga sentirse confortables con el entorno, los compañeros y los jefes, son aspectos que superan la parte técnica del ámbito profesional, tal como lo comentan Gloria y Gabriela:

...Que se sienta a gusto, lo hacen esas pequeñas cosas. Es el trato personal, el que se interesen en ti, insisto, el que tengas tus retroalimentaciones de tus evaluaciones, de tu desempeño, por supuesto, hace cerrar ese vínculo. (Gloria, 12-GE-U2)

Que sea valorada por mi jefe o directivos, creo que el primer hecho es la retroalimentación de lo que estás haciendo, que te tomen en cuenta. (Gabriela, 05-GE-U2)

Uno de esos detalles que más mencionaron y que para ellos significa querer identificarse, es el diálogo acompañado con el estilo y tono de la Universidad, el cual favorece la libertad para que tomen sus propias decisiones con reglas claras desde un principio. Esto es lo que comenta el directivo Daniel:

Yo creo que ese diálogo y esa forma de trabajar hace que ellos vayan aprendiendo y que, a su vez, van tomando sus propias decisiones, y al final de cuentas, tú eres el director, tienes tú la libertad de decidir. (Daniel, 09-DI-U1)

Este enfoque, relacionado con el diálogo por ambas partes, lo comentan también académicos con mayor actividad en su labor de investigación:

Es el diálogo de las dos partes con la institución, con quien la representa y del profesor investigador, de compartir y escuchar lo que necesita. Me parece que lo que necesitamos hoy en día es mucho diálogo de ambas partes, y no al profesor que va por su cuenta y no le importa el entorno, sino que esté muy de la mano con lo

que la misma institución requiere de su trabajo, en conjunto, que para poder trabajar así se requiere comunicación y diálogo. (Iker, 15-IN-U1)

Yo he sentido que de alguna forma, sobre todo, ha habido mucha comunicación para entender exactamente por lo que ambas partes esperan de uno. (Damián, 17-DI-U2)

La **retroalimentación** que favorece un impulso a ser mejor, a reconocer cuando las cosas se hacen bien mediante el **diálogo frecuente** que sintonice acciones y decisiones:

...Ha sido muy importante para mí este tipo de diálogo, porque creo que estamos sintonizados. Vemos, por ejemplo, que algunas cosas son como yo las veía y no eran como él las veía, entonces las alineamos, si tenemos ese espacio de conversación para ir creando en conjunto una visión que nos permite caminar por el mismo lado. (Gema, 16-GE-U1)

Tengo un diálogo frecuente con mi jefe y es importante porque cuando alguien trabaja y no lo reporta, no sabes si lo estás haciendo bien o mal. Tal vez tú sientes que lo estás haciendo bien todo, pero yo creo que sí debes de estarlo comentando con los demás porque dos cabezas piensan mejor que una, hay diferentes puntos de vista. Entonces, de eso trata la Universidad, de todas las personas que la conforman. Entonces, tienes que estar en constante relación porque para tener diferentes puntos de vista y no solo tu punto de vista. (Diego, 07-DI-U1)

El saber que cuenta con un **respaldo** y un **apoyo** en los momentos más delicados de su vida, fruto del valor que la institución le da, favorece esos lazos de identidad con la organización:

En el tema del acompañamiento, o simplemente en algo tan simple como una entrevista, tenemos que encontrar maneras muy ágiles y claras para transmitirle al otro esos elementos de identidad, el valor que tiene y el valor que le damos. (Darío, 10-DI-FI-U1)

A mí me pareció maravilloso con una de las profesoras que perdió el SNI [pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores], literal la recogieron. Le dijeron: “No pasa nada. O sea, tranquila”, porque la pobre fue a la primera que le tocó ‘cuello’ (...). También yo creo que eso es lo que nos hace muy buenos como universidad. Sabemos recoger esos momentos.

Por ejemplo, yo ¿cuándo he visto una de las experiencias más fuertes? Cuando tuvimos a un profesor que tuvo cáncer de páncreas. Estuvo en el aula hasta el último minuto, hasta que de veras no pudo. Ya un día se quedó que ni para atrás ni para adelante en el aula, y a partir de ahí ya no dio clases; sobrevivió a ese evento hasta que falleció (...). Pero como la Universidad apoyó a la familia —la esposa trabajaba

aquí—, le dio tiempo para estar con él: “No te preocupes, trabaja desde tu casa”. Yo creo que eso es lo que nos hace muy diferentes a otras organizaciones, inclusive educativas. (Gabriela, 05-GE-U2)

El que se les brinde **encargos** con trascendencia para la institución es otro elemento que favorece el fortalecimiento de la identidad con la organización, sobre todo, en académicos de universidad particular y en su mayoría no vinculados con la investigación:

La Universidad ve que tú estás tan identificado con los valores y con la formación de la Universidad, que te ha encomendado y ha tenido la confianza de darte ese encargo. Realmente a mí me impactó y me sentí bastante contento. Para mí fue un reconocimiento, me sentí muy valorado por la Universidad. (Matías, 02-DO-U1)

Después de la permanencia de 21 años, pues me parece que, si te sientes valorado, el que te estén considerando cuando surge alguna oportunidad, cuando surge algún cambio, cuando surge algún tipo de apoyo, eso hace que te sientas considerado por los jefes. Además, he tenido muy buenas relaciones, siempre han sido relaciones muy cercanas (Gloria, 12-GE-FI-U2)

Ha sido reiterativa la manera en que los académicos hablan del trato como un elemento que genera el deseo de identificarse con las organizaciones; agradecen que se les considere y que se les trate con tono, aunque se les exija, pero con un sentido de tomarles en cuenta, de involucrarles.

9.1.4 Motivación y apoyo

Es de vital importancia para el académico la motivación extrínseca derivada en una **retribución** económica justa, equitativa y competitiva que permita solventar sus necesidades de vida personal, familiar y de ahorro:

Cuando hablamos de la motivación extrínseca, pues es esa razón económica que hace que para mí sea atractiva esa organización. Y en ese sentido, y haciendo una comparación con las universidades locales, muchas de ellas descansan solo en este aspecto, la detención de talento, la captación del nuevo talento; es decir, tengo un buen ingreso, tengo una estabilidad económica, retribuciones extraordinarias y ahí permanecen las personas. (Darío, 10-DI-U1)

Me gusta lo que hago, también que recibo una remuneración por lo que hago, no lo hago gratis. Eso también motiva. Claro, la remuneración que percibo se me hace justa, me motiva. El espacio en el que trabajo es una universidad muy bonita. Tenemos todos los recursos; eso hace más sencillo, llevadero, todo lo demás. Digamos que puedo decir que prácticamente hay una mesa puesta y lo demás está

en mis manos: yo quererlo hacer, en saberlo hacer, aprender a hacerlo (Greta, 19-GE-U2)

Desde la motivación intrínseca derivada en el impulso a su **desarrollo** mediante la formación, la actualización y la obtención de grados, junto con otra serie de elementos que se mencionan más adelante, que favorecen en su conjunto a una satisfacción emocional y psicológica relacionada con el trabajo y el lugar de trabajo. Tal como mencionan los siguientes académicos:

El tiempo que me dan para estudiar, investigar y las facilidades para que imparta mejores clases en cuanto a cursos de capacitación; en que me traten como persona, que me siento querido por ellos. (Ignacio, 21-IN-U1)

Pero en este otro nivel, que se refiere más a la motivación interna, la satisfacción y ese agrado de ir a trabajar y platicar con los compañeros; de tener un ambiente positivo; de tener *satisfacción psicológica*, digamos, por trabajar. (Darío, 10-U1)

A la par, son todos los apoyos que te da la Universidad para seguir siendo un buen académico. Por ejemplo, estudios: que te mandan a estudiar, que te apoyen con el doctorado, que te apoyen con actualizaciones, congresos, que te inviten a desarrollar tus ideas, todo eso; que te den recursos para eso también, te identifica con la Universidad. (Mario, 01-DO-U1)

Es decir, para el académico una fuente de satisfacción en el trabajo que genera identidad con la organización consiste en contar con **los recursos** para seguir siendo un buen académico, pero también la posibilidad de generar **amistades y vínculos**:

En mi experiencia... a ver, yo terminé mi tesis en el 2004; digamos que llevo 13 años con apoyo de la universidad dedicada a la investigación y en una institución de iniciativa privada que, digamos, no es una universidad con recursos públicos, sino con otra dinámica. Se me ha apoyado con exigencias —las que llevo a cabo—, fracasos que me han servido y que son muy dolorosos, triunfos muy buenos y que han sido compartidos. (Ilse, 14-IN-U1)

En alguna ocasión fui a algún congreso fuera de aquí de la universidad y algo que yo veía como muy normal... bueno, pues aquí podemos pedir que me sigan actualizando las editoriales viejas o se me antojó estar suscrita a tal revista y pues hay compañeros en otros lugares que dicen: “No, lo pago yo, y entonces mejor no, porque no me alcanza” o “Como yo pago mi revista, mi suscripción...” (Gloria, 12-GE-U2)

Es de gran valor para los académicos el que se les apoye para **desarrollar sus ideas** y que se lleguen a concretar en realidades; lo consideran como un privilegio, como fuentes de

identidad con la organización que influyen en dicha satisfacción psicológica y afectiva relacionada con la motivación intrínseca:

Que te inviten a desarrollar tus ideas, todo eso, que te den recursos para eso, también te identifican con la Universidad. (Mario, 01-DO-U1)

Yo creo que más que cosas objetivas, diría que son cosas subjetivas o percepciones; más que hechos concretos, son cuestiones o detalles del día a día. Cuando puedes trabajar bien con tus compañeros, cuando ves que puedes trabajar bien con tu equipo, cuando ves que hay apoyo por parte de tu jefe... bueno, por lo menos en mi caso. En lo personal, así es como siento que se está valorando mi aportación. (Ignacio, 21-IN-U1)

La motivación trascendente es otro de los aspectos que generan ese sentido de unidad e identidad con la organización; es decir, cuando las metas personales muy relacionadas con el sentido propio de misión generan un vínculo de seguimiento con las metas institucionales, cuando hay **congruencia** entre metas personales e institucionales:

Cuando tu proyecto de vida personal está alineado al proyecto de la institución es cuando las cosas pueden funcionar bien; en el momento en que se empiezan a separar es cuando las cosas ya no funcionan. (Gabriela, 05-GE-U2)

Entonces yo pienso que eso es fundamental: Que las personas que colaboran en la universidad, cada quien tiene su misión personal, cada quien tiene su plan de vida, tiene su plan de carrera que sean compatibles con la misión de la empresa, en este caso con la universidad. (Mauricio, 06-DO-U2)

Me motiva lograr las metas, tanto mis metas que coinciden con las de la institución, y después crecer en el tema de la investigación, que es lo que más me apasiona. (Isaac, 13-IN-U2)

El sentido de continuidad de una persona respecto a sus metas como parte fundamental determinante de su identidad genera una continuidad de extensión hacia el logro de las metas de la organización de referencia, de manera que se afirme dicha identidad a partir de la identificación generada.

9.1.5 Prestigio de la institución, del grupo académico y prestigio personal

El factor del prestigio es fundamental en las creencias compartidas de los académicos como elemento para generar identidad con la organización, mencionando 3 niveles de prestigio que para ellos representa gran significado: el prestigio de la universidad como institución, el prestigio del grupo académico y el prestigio personal.

Sobre el **prestigio de la universidad**, varios mencionan la importancia del posicionamiento social de la Universidad como un distintivo y una categoría reconocida, el respaldo del prestigio de la institución a la que se pertenece y los resultados que permean en la sociedad mediante sus egresados, de los cuales, sus académicos ya hablan por sí mismos:

El ser una universidad con prestigio, con buen profesorado, cierta estabilidad, cuyos egresados normalmente consiguen buenos empleos. (Darío, 10-DI-U1)

El posicionamiento social de la universidad, o sea, tiene prestigio la universidad y esto solo es un distintivo, el tener una categoría reconocida. (Martín, 03-DO-U1)

...El prestigio de la universidad que te respalda. Yo creo que nosotros tenemos la fortuna de pertenecer a la universidad que tiene bastante prestigio, entonces yo creo que es aspiracional. El apoyo de la universidad es muy bueno, te arropan en ese sentido, cuidando el prestigio, cuidando lo académico. (Gema, 16-GE-U1)

Cuando tú invitas a alguien a dar clases, lo primero que identifica es el nombre de la universidad. Tiene un gran renombre por el prestigio, porque sabemos que es una universidad donde el prestigio cuenta. (Dinorah, 08-DI-EAI-U1)

El **prestigio de su cuerpo académico** y la excelencia de académicos genera en ellos un deseo aspiracional por pertenecer, que viene acompañada por la ética profesional de sus miembros:

Me han tocado unos casos de personas que son buenísimas en lo que hacen, pero yo creo que en la academia sí es necesario tener esos reconocimientos. La academia sí, por la calidad académica y lo que representa. (Iker, 15-IN-U1)

Yo te diría que es un tema universitario, en la mayoría de las universidades: Si tú tienes un prestigio, si tú tienes una ética profesional adecuada, te puedes sentir bastante seguro. (Damián, 17-DI-U2)

El **prestigio personal** que les genera **pertenecer** a cierto grupo académico y a cierta universidad es fuertemente significativo para ellos en el sentido de generar identidad. También ha sido constantemente mencionada la importancia que le brindan al generar y contar con un prestigio personal y la alimentación del ego; por tanto, ellos buscan los medios de reconocimiento que les genere dicho prestigio:

... Porque aunque no seas doctor, de todas maneras dices que eres profesor de la Universidad “X”. Y cuando estás asociado a una universidad prestigiosa, pues eres doblemente prestigioso. (David, 25-DI-FCEE-U1)

En México todavía tiene muchísimo prestigio decir: “Soy profesor de una universidad”, “Soy profesor de la universidad ‘X’”. Incluso fuera de México [cuando te preguntan:] “¿A qué te dedicas?” [Y respondes] “Soy profesor universitario”, y

hasta cuidan su lenguaje y te hablan de manera diferente. Entonces, pues, eso es muy satisfactorio (...). Es muy satisfactorio que volteas a la gente y te diga “Wow” (Gema, 16-GE-U1)

En este sentido, coinciden con el experto Ernesto (C-EIN-UN) cuando menciona que el gran reto de las instituciones universitarias es no solo limitarse al aspecto económico como reconocimiento, sino también alentar su prestigio: “[Las] instituciones tienen un reto bien interesante que es cómo colocar incentivos no solamente económicos, porque fíjate que el éxito de la fuerza centrípeta es el dinero y luego el prestigio”.

9.1.6 Reconocimiento como validación, motivación y pertenencia

El reconocimiento es otro de los factores que favorecen marcadamente la identidad con la organización, ya que ha sido constantemente mencionado con diversidad de ejemplos y anécdotas que vale la pena tomar en cuenta.

Para ellos, el **reconocimiento** es una fuente de **validación y recompensa**; lo consideran como una manera de sentirse valorados: “Siempre el ser humano requiere que de alguna manera se le reconozca porque se siente valorado” (Damián, 17-DI-U2).

Es la retroalimentación que tienes de tus jefes, lo que dicen tus alumnos de ti, el prestigio que te vas creando, pues no sé, las nuevas oportunidades que se van presentando. Eso es lo que hace que tú te sientas valorada. (Gabriela, 05-GE-FCEE-U2)

Yo creo que esa es la gran recompensa de ser académico, el aprendizaje que te dan tus alumnos, el aprendizaje que te dan tus colegas, la evaluación que te dan tus superiores, la evaluación que te dan también los alumnos, la exigencia que te da la sociedad de que des cosas buenas. Entonces, esto es un gran regalo porque te fuerza (sic) a estudiar, a superarte y tienes que abrirte a que te evalúen, y eso te hace mucho más con un perfil más completo como académico. (Mario, 01-DO-EPP-U1)

También perciben el reconocimiento como un medio que favorece la **satisfacción personal**: “O sea, tiene cuestiones muy necesarias; en el segundo nivel, el tema de la satisfacción personal psicológica interna” (Darío, 10-DI-FI-U1), “que mi trabajo sea reconocido, para mí representa muchísimo y me parece que para todos” (Gloria, 12-GE-FI-U2), o bien, “para mí sí representa un logro personal” (Dinorah, 08-DI-EAI-U1).

Yo creo que se va a escuchar a lo mejor muy raro, pero yo creo que la satisfacción de un trabajo bien hecho, una satisfacción personal del gusto por hacer las cosas bien. (Demetrio, 20-DI-FCEE-U1)

Pero como reconocimiento por parte de la organización, pues no es que la esté buscando, porque es un reto propio, es una satisfacción propia: Que si eso demuestra hacia fuera, que, si está haciendo bien su papel, pues una estrellita, pero pues no es mi atractivo. (Gonzalo, 11-GE-FCEE-U1)

Hay dos temas que fueron significativos en el discurso del académico: por una parte, el tema del **reconocimiento** desde su labor docente y formativa que les brindan sus **estudiantes** cuando les ayudan en dicha formación; y en sentido complementario, el desarrollo de conocimiento y ciencia. Es importante para ellos que también se les reconozca por **generar** dicho **conocimiento**, con lo que los expertos también concuerdan, según se ha mostrado en apartados anteriores.

Muchos, con un sentido de humildad, comentan que, aunque no se les reconociera, con el hecho de que se sepa la importancia de su labor y la trascendencia que tiene para ellos en su vida y en la sociedad, ya sería suficiente:

- **Desde el sentido de generación de conocimiento:**

El académico me parece que es una persona que tiene que saber que genera conocimiento. Entonces, saber que ese conocimiento precisamente está en diferentes partes, el decir: “Escribí un libro, he escrito ciertos *papers*”... Bueno, de alguna forma se me invita, se me reconoce como tal en ciertos grupos y demás. Yo creo que un tema que tiene que ver mucho con el reconocimiento en general, no solo de la Universidad, y con el saber que lo que está aportando al conocimiento general de la sociedad se está convirtiendo en un tema interesante. (Damián, 17-DI-U2)

Yo creo que las personas que nos dedicamos a la investigación somos como los artistas, que quieres que se reconozca tu trabajo. Por eso te gusta estar en el SNI, por eso te gusta que te reconozcan. Para mí es fundamental y no creo que sea soberbia, más bien es una motivación extrínseca que te ayuda a motivarte intrínsecamente. (Isaac, 13-IN-U2)

- **Desde el sentido del reconocimiento por parte de los estudiantes:**

Una cosa que a mí me hace ilusión es saber que al final de que tuviste a tus alumnos, te los encuentras en los pasillos tiempo después, te saludan con gusto, te hablan bien de ti, de los demás; te los encuentras después como egresados y se acuerdan con cariño de uno y te agradecen por la formación que recibieron. Tanto de uno, como de toda la universidad en general. (Matías, 02-DO-U1)

El reconocimiento les brinda una **motivación** para seguir adelante, y muchas veces se manifiesta en **oportunidades** de crecimiento y desarrollo que permiten al académico generar logros, más que por palabras de aliento o lo que se pueda manifestar positivamente de manera verbal: “Otro elemento que yo creo importante es el reconocimiento. Creo es más por ofrecerte oportunidades que por mencionarlo” (Gabriel, 04-GE-U2).

Por ejemplo, menciona Iker (15-IN-EC-U1): “El reconocimiento me representa una motivación a seguir adelante, me motiva bastante a ponerle más ganas cada vez”. Para Matías (02-DO-U1): “Que sea reconocido el trabajo es fundamental porque eso da un aliciente a seguir haciendo las cosas”; y para Isaac (13-IN-U2): “El reconocimiento que hacen de los logros que va teniendo la persona y también me siento valorado”.

Este reconocimiento yo lo entiendo como un medio por el cual me garantizo que la institución quiere lo que estoy consiguiendo, y además, empata con lo que yo quiero. El reconocimiento tiene mucho sentido, son señales [de] que vas bien. Y además, satisface los otros niveles de satisfacción a los que me refería, nada despreciables y bastante satisfactorios, como tener una buena retribución y tener un buen reconocimiento de tus colegas de trabajo. (Darío, 10-DI-U1)

También está muy bien el que pongan los letreros de ‘Felicitamos al investigador que subió al SNI’. Eso sirve mucho, aunque no agradezcamos, pero es algo que te motiva muchísimo. (Isaac, 13-IN-U2)

Valoran el reconocimiento ante los logros —tal como oportunidades de desarrollo y crecimiento, manifestaciones de que están realizando bien su trabajo, la gratitud de sus estudiantes, entre otros— con un abanico de alternativas y modos de recibirlo.

9.2 Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad

Este apartado pretende mostrar las creencias compartidas que los académicos universitarios exponen acerca de los factores que limitan la identidad con la Universidad. Limitar, del latín *limitāre*, en su primera acepción se refiere ‘a poner límites a algo, acortar, ceñir’; pero también puede entenderse como ‘imponerse límites en lo que se dice o se hace, con renuncia voluntaria o forzada a otras cosas posibles o deseables’ (RAE).

Los académicos entienden que el distanciamiento, muro o limitante respecto a la identidad con la organización en la Universidad es generado por una decisión personal, promovida muchas veces por una serie de factores y elementos tratados en el presente apartado; y, a su vez, que sin su voz para entenderlos, sería fácil emitir “un juicio equivocado que sería condenar lo que están haciendo [los académicos], por qué lo están haciendo, sin darnos cuenta cómo el sistema va orientando esas conductas” (Ernesto, C-EIN-UN).

Este tema está formado por la categoría ‘Factores que limitan’ que contiene cinco códigos donde se agrupan las creencias de los académicos concernientes a todos aquellos factores que les impiden identificarse completamente con la institución, o bien, los alejan de ella, como la incongruencia entre la visión personal con la misión y los pilares de la institución; el trato en la organización cuando no hay reconocimiento o no se sienten involucrados; la falta de un plan de desarrollo, apoyo o respaldo; la falta de buena respuesta del estudiante y la pérdida en la actitud de servir. La tabla 70 muestra cómo se estructuró el análisis:

Tabla 70

Análisis de los factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad

TEMA	CATEGORÍA	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
1. Dimensión Identidad <u>con</u> la organización			
III. Factores que limitan la identidad <u>con</u> la organización	Factores que limitan	a. Incongruencia visión personal con misión y pilares institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Incongruencia con la misión y filosofía institucionales • Sus valores y principios personales vs. los de la institución
		b. Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • No trato igual a iguales, aspectos poco profesionales y amables • No incluidos, no se le tome en cuenta, desapercibido, no involucrado • No reconocimiento
		c. Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de un plan de desarrollo personal • Falta de apoyo y recursos • Falta de impulso de sus ideas
		d. Falta buena respuesta del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Choque generacional
		e. Del servicio a la soberbia: confusión y realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Perder actitud de servir • Confusión con rol del investigador

9.2.1 Incongruencia entre la visión personal y la misión o los pilares institucionales

A partir del análisis de la información, fue relevante el sentido que el académico brinda a la ‘incongruencia’, entendida como una falta de coherencia entre ideas, acciones y misiones con un efecto contradictorio y sin relación consistente. Es identificada como un elemento que genera un distanciamiento de la organización en la Universidad.

Se mencionaron varias ‘gammas’ de ‘incongruencia’, mismas que se concentran en la incongruencia de la visión personal respecto a la misión y pilares institucionales, o bien, la incongruencia en relación con los principios en la organización.

Los académicos entienden que el distanciamiento, muro o limitante respecto a la identidad con la organización en la Universidad desde el sentido de la incongruencia es generado por una decisión personal que muchas veces se promueve por una serie de factores y elementos de los que se tratará en los siguientes apartados.

- **Incongruencia con la misión y la filosofía institucionales**

Vale la pena considerar un discurso bilateral entre los académicos para efectos de comprender los factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad a partir de lo que viven hoy, y con ello, favorecer las pautas que permitan la gestión del cambio en las universidades.

El discurso entrecruzado genera inconformidad y desánimo en los académicos, lo que puede ir en distintos niveles de derivación práctica hasta llegar al desenlace, en tanto que el factor de incongruencia sea tal, que le impida al académico desempeñarse satisfactoriamente en su trabajo. Así lo asevera Darío (10-DI-U1): “Y conforme pasa el tiempo creo que si para una persona le llama tanto la atención al grado de que no le permita hacer su trabajo satisfactoriamente, muchas veces ese profesor termina buscando en otros horizontes”.

En este sentido, es interesante mantener presente la perspectiva del experto Ernesto (C-EIN-UN), quien sostiene que parte de la inconsistencia que se vive hoy día en las universidades y que lleva a condenar lo que están haciendo varios de los académicos en esta línea, es la manera como el sistema va orientando dichas conductas de distanciamiento: “Entonces, a mí me parece que hay una manera de ver esto de un juicio equivocado, que sería condenar lo que están haciendo [los académicos], por qué lo están haciendo, sin darnos cuenta del sistema cómo va orientando esas conductas”, ya que muchas veces la orientación de sus carreras está fuera de las misiones y visiones institucionales, tema que se ha visto en los aspectos por prever y que se retomará más adelante:

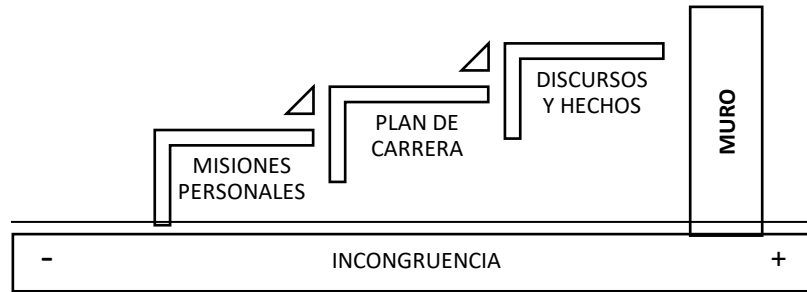
Desde mi punto de vista, entonces nosotros hemos hecho esta periodización y nos ha pasado. Hoy somos un grupo de académicos con credenciales incomparablemente mejores que al inicio. Si tú ves los números de doctores, tiempos completos, son incomparables al inicio de la década de los 60; las instituciones son cada vez más frágiles, ¿no?, que tengan mejores instalaciones y plantas académicas porque la orientación de sus carreras está fuera de las misiones y visiones institucionales. (C-EIN-UN, Ernesto)

La inconsistencia mantiene varios niveles en las creencias de los académicos: por un lado, se presenta entre las misiones personales y planes de carrera con la misión de la Universidad; y en otro sentido, entre los discursos y los hechos, lo que también levanta un

muro entre ellos y la institución. Sin embargo, los expertos hacen ver que las inconsistencias son, en varias ocasiones, fuertemente impulsadas por los **sistemas externos de mérito**, lo que desvincula al académico y genera **inconsistencias internas** en las organizaciones universitarias.

Figura 51

Niveles de incongruencia entre las creencias de los académicos



- **Sus valores y principios personales vs. los de la institución**

El aspecto de la inconsistencia entre los **valores personales e institucionales** ha generado un doble sentido en el discurso. Por una parte, se percibe como una manera de enriquecerse mutuamente, aunque para varios de ellos, es motivo de distanciamiento con la organización universitaria:

Entonces se ve relacionado con la actitud, con los valores, el que tú tengas unos valores distintos a los míos; puede ser por una parte enriquecedora, pero ciertamente, hay mucha gente que eso lo pone como “Tú y yo somos totalmente distintos; entonces, ahí muere”. (Damián, 17-DI-U2)

Esto va en dos direcciones, hay una riqueza de lo que uno viene a encontrar en una organización contra lo que uno trae y entonces va uno complementando y desecha, descarta, aquello que no encaja. No porque esté mal, simplemente que cuando tienes muy claro hacia dónde quieres ir, lo que es accesorio pues realmente no importa mucho si lo quitas o lo dejas, y entonces pues ahí hay todo un proceso en donde esto no le pasa a una persona, le pasa a muchas personas. (Darío, 10-DI-U1)

El sentido de los principios éticos y la disposición de ser congruentes con el ejercicio de su vocación respecto a la misión de la Universidad es otro factor por contemplar, lo que deriva en un distanciamiento por la insatisfacción que promueve en ellos:

Si hay gente que se ha salido es porque no está muy satisfecho (...), porque a lo mejor, sus principios éticos no encajan muy bien con los principios de la Universidad;

y se sienten como amenazados, fuera de contexto y terminan por buscar otra opción. Yo creo que por ahí va la cosa. (Matías, 02-DO-FI-U1)

Más bien porque las personas no están dispuestas a ser congruentes con el ejercicio de su vocación. (Ignacio, 21-IN-U1)

Aunque también se considera que no siempre es necesario mantener una misión personal en cuanto a vocación, vinculada con la misión de la Universidad, como es el caso de algunos miembros cuyos motivadores son distintos a la misión propia y que su prioridad se centra en su familia y las necesidades económicas, para los que se ve preciso que con el tiempo hagan suyos los propósitos y objetivos de la Universidad. Sin embargo, hay ocasiones en que los académicos crean ese muro o se distancian porque no mantienen consistencia con los principios filosóficos de la Universidad desde su sentido propiamente humano:

Son que la gente tiene necesidades y cuando no traes una formación, pues tus prioridades no son las personas; tu prioridad no eres tú, es tu familia. Que tampoco está tan mal, tienes unas necesidades económicas, tienes otros motivadores distintos. Creo yo que para impregnarte totalmente de lo que es la Universidad, hay que vivirla en tiempo, para que realmente hagas tuyos los propósitos y objetivos de la institución. Las personas que crean ese muro, que se desvinculan, que eligen desvincularse, es porque no hay consistencia con los principios de la filosofía del factor humano de la Universidad. (Diego, 07-DI-U1)

Un problema fuerte es cuando se **anteponen intereses personales** a los del **grupo y la Universidad** en sí, lo que va más allá de las diferencias o desacuerdos que podrían dialogarse para llegar a acuerdos comunes:

Pero sí veo que hay grupos donde sí hay ciertas diferencias, que no hay acuerdos. Entonces es donde debe haber más cordialidad. Ahí es donde se divorcia un poco de la forma de ser de esta Universidad. Porque empiezan a anteponer intereses personales a lo propiamente institucional y a lo del grupo. (Demetrio, 20-DI-U1)

9.2.2 Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento

Para los académicos, los aspectos relacionados con el trato que se les brinda en la organización ha sido un detonante que propicia el distanciamiento o la falta de identidad con la organización que propicia la construcción de un muro.

Que no reciban un trato digno por sus superiores o que se generen diferencias en el trato entre iguales con aspectos poco profesionales y amables, ha sido un tema que surge

a partir de las creencias compartidas; a la vez, que no sean incluidos o que no se les involucre: lo que ellos conocen como estar en ‘la congeladora’ —que consiste en la falta de oportunidades de desarrollo—; o que no sea reconocido su trabajo.

- **No trato igual a iguales**

El trato como persona es un tema relevante para el académico tanto para favorecer, o en su defecto, para limitar la identidad *con* la organización. En este caso, “el no trato digno a la persona, por supuesto, es un tema” (Damián, 17-DI-EC-U2).

Cuando el académico recibe un mal trato o un trato no grato, propicia en ellos un distanciamiento. Resaltan que el trato personal con buen tono no solo ha de limitarse al estudiante, sino también cuidar de ello respecto al académico:

El cómo se le trate quizá pueda ser uno de los ladrillos de ese muro: “Me tratan mal aquí, les da igual también quién soy”. Cabe que en ese trato personalizado no nada más se extiende en esta universidad a los alumnos, sino también hacia todo el personal. (Greta, 19-GE-EPP-U2)

Pues mira, podrían ser cosas relacionadas, a lo mejor cuestiones de trato personal; que, a lo mejor, un tema no se realizó bien o a lo mejor un tema del profesor, o a lo mejor, personal. (Demetrio, 20-DI-FCEE-U1)

El trato recibido por parte de sus **superiores directos** ha sido relevante como un factor que propicia el distanciamiento, lo que conlleva limitar la identidad *con* la organización, o bien, el deslinde de la organización, derivado de un mal trato o del ser ignorados, que puede darse desde la falta de seguimiento a los proyectos encargados, la carencia de retroalimentación, o aspectos tan delicados como obstaculizar su desarrollo y crecimiento. Algo que se ejemplifica en lo que menciona Gabriela (05-GE-U2):

Sin embargo, cuando las personas se van, es precisamente porque hubo algo tan fuerte y de manera tan cercana. No es que sea la institución, porque bueno, han pasado casos que se han ido personas muy valiosas (...). Lo primero, cuando ya no quiere seguir, normalmente es porque tiene cerca una persona que le está haciendo la vida imposible. Yo creo que es el principal, es decir, cuando la organización tiene una persona que trata mal o que no atiende a tus proyectos o no te da realimentación. Yo creo que es el principal problema, tiene que ser alguien muy cercano para que tú ya no quieras seguir en la organización, porque si ya has permanecido, si ya te has identificado, al final de cuentas quién hace que rompa, que se construya ese muro. Tienen un jefe muy directo que te esté frenando, que no te esté alimentando, que te esté tratando mal, inclusive, que no te ayude a desarrollarte profesionalmente. Yo creo que cuando estás en este momento, sí

dices: “Me voy. Esto ya no puede seguir y yo ya llegué a mi tope. ¡Aquí, adiós!”
(Gabriela, 05-GE-U2)

En otro sentido, el que se favorezca **un trato entre iguales distinto** con tendencia hacia el favoritismo o las preferencias es otro aspecto que invita al académico a establecer un muro y limita el deseo de identificarse:

La otra parte es que no sea trato igual a iguales. Es la otra parte que construye el muro, cuando empiezas a ver que tu igual, a decir no porque seas igual y que cada quien tiene sus eficiencias y deficiencias, pero cuando empiezas a ver a tu alrededor que hay ciertas preferencias o favoritismo... (Dinorah, 08-DI-U1)

También reconocen que al contar con una labor académica demandante y con ritmos acelerados en tiempos de respuesta, ocasiona dejar de ver a su alrededor, y con base en ello, reflexionan sobre la necesidad de propiciar un **trato más personal con sus colegas**:

No volteamos a ver a los demás, a lo mejor sí necesitamos sacar la nariz un poco de los libros... este... y voltear a ver a nuestros compañeros y decir: “¿Cómo vas, cómo vas?”.

No sé, quizás a veces nuestra labor es demasiado oculta, nadie se da cuenta, y tú llegas todas las mañanas (...). Hace rato estaba platicando con una compañera, le dije: “Es que la verdad me he sentido mal (...), me sentía mal, físicamente mal, y gente que tiene años trabajando conmigo y no es buena para decir: ‘¿Qué tienes?’”.
(Gema, 16-GE-U1)

El trato poco personal o no grato que reciben de sus superiores, el trato distinto entre iguales; o bien, la ausencia de trato que ellos mismos brindan a sus colegas por sus múltiples actividades y por la presión para cumplir en tiempos, son algunos de los aspectos por cuidar para evitar desvanecer la identidad con la organización para los académicos; lo que se une al distanciamiento y el ser marginados según se muestra a continuación.

- **No incluido, no se le toma en cuenta, desapercibido, no involucrado**

Dentro de las creencias compartidas, establecen una serie de matices en el trato —que para ellos detona **el distanciamiento, la indiferencia y la marginación**—, tales como no involucrarles en proyectos, o bien, ser ignorados en lo personal y profesional. Para ellos representa una falta de respeto dejarlos en ‘la congeladora’, término que utilizan como sinónimo de no oportunidades, no desarrollo, no trato, no retroalimentación:

El que no se le involucre en proyectos. Sí identifico que quien no es involucrado en eso —en proyectos de mayor envergadura o en “X” proyectos— tal vez se llega a sentir desmotivado. (Greta, 19-GE-U2)

El problema es cuando ese respeto no llega o cuando eres totalmente ignorado. Yo creo que una de las partes que también construyen el muro es que te ignoren. A ningún ser humano le gusta ser ignorado. Que te metan a lo que llamamos, a la 'congeladora'. Sí, así le llaman. ¡Sí! Si te meten a la 'congeladora', no hay proyecto para ti, no hay becas, no hay formación (...); piensas una cosa y no se te da (...). Estás en la 'congeladora', tal cual. (Gabriela, 05-GE-U2)

Reconocen algunos detonantes para que ello suceda, relacionados con la **falta de resultados** por parte del académico, por una crítica o **diálogo frontal** con el jefe directo, o bien, porque representa competencia para quien le dirige: "El [académico] que percibe que no creen en ellos, pero hay veces que ya se dio mucho crédito, entonces también hay que dar resultados" (Greta, 19-GE-U2). En esta misma línea:

Pero si te dedicas a la investigación, a la gestión, pues sí tienes que aportar ciertos resultados. Y cuando estos resultados no llegan, te meten a la 'congeladora', o también, por ejemplo, cuando criticas a un jefe de manera frontal, ya sabes lo que va a pasar: ¡Congeladora! (Gabriela, 05-GE-U2)

Ahora bien, con relación a lo que comentan los académicos sobre la 'congeladora' por falta de resultados, desde la voz de los expertos, Ernesto señala el impacto marginal que le representaría el perder el Sistema Nacional de Investigadores (nótese que se encuentra en el máximo nivel) y si decidiera dedicarse apasionadamente a la docencia (que para él representa un gran atractivo y gran sentido de misión), tendría el riesgo de ser relegado e, inclusive, con un trato de 'estorbo' para la institución:

Si yo decido ahora dedicarme a la docencia y solo a la docencia apasionadamente, y pierdo el Sistema Nacional de Investigadores, puedo perder el trabajo, o bien, puedo ser relegado y marginal que estorba a la institución en vez de apoyar, ¡pero estoy haciendo una función importantísima! (C-EIN-UN)

Para el académico es de vital importancia sentirse valorado, tal como se ha manifestado en el apartado anterior; por ello, **la indiferencia, la incomprensión y la falta de consideración** debilitan su sentido de identidad con la organización, y por tanto, su sentido de vínculo respecto a la organización. Así lo explican los siguientes académicos:

Los hechos que le hacen sentir que no se sienta valorado es la indiferencia. Creo que falta ese espacio, se perdió. Y eso le afecta al académico, porque te hace sentirte incomprendido o falta de interés en lo que haces. (Ilse, 14-IN-U1)

Yo creo que lo que puede hacer que un académico no se sienta valorado es cuando no es tomado en cuenta o cuando no es considerado para tomar decisiones. Entonces, a ver, cuando un académico no se siente valorado, yo creo que tiene

mucho que ver; considera que su opinión o su aportación no está siendo bien considerada, en el sentido de que “Yo opiné algo y ni me pelaron, o se tomó una decisión y yo ni me enteré o ni me avisaron”. Ese tipo de cosas yo creo que, más en el punto intelectual al ser académicos, yo creo que hace que el académico pueda no sentirse valorado. A lo mejor, que no se respete su autoridad, ya sea en el aula o ya sea en la academia. (Demetrio, 20-DI-U1)

Pues no tomarlo en cuenta, no invitarlo a participar, no darle mucha importancia a su opinión como ponerle cosas (obstáculos). (Dinorah, 08-DI-U1)

Un medio que consideran significativo para debilitar el vínculo con la organización es la **ausencia del diálogo** con sus superiores y colegas, lo que detona una sensación de soledad, algo que les rompe más que cualquier tipo de sobreexigencia. Así lo expresan estos académicos:

Me pasó con una persona, un jefe anterior, que tú no sabías lo que estaba pasando, no recibías resultados, no veías, pero tú entendías que algo estaba mal. Entonces, ese diálogo tiene que darse. (Gema, 16-GE-U1)

Podría ser la falta de diálogo. Es decir, el acontecimiento, el qué estás haciendo, qué necesitas, eso en qué sirve a la currícula (...). Yo creo que son las experiencias que más me han roto en su momento, en cuanto a que te hace sentir solo, hay una sensación de soledad; eso rompe, eso más que cualquier tipo de exigencia. (Mauricio, 06-U2,)

Yo creo que así es como se va bajando la motivación en el maestro para dar su clase porque aquí no lo valoran a uno, entonces cada vez da clases menos buenas y, por lo tanto, llega un momento que para qué le sigo. Si no valoras bien al maestro, cómo va, diciéndole qué hay que mejorar, en dónde va muy bien... entonces ¿qué va a pasar? Se va a ir desvaneciendo. (Mario, 01-DO-U1)

En otro sentido, aspectos como **involucrarles** en decisiones relacionadas con su **campo académico**, como la manera de dar la clase, los criterios para elevar la exigencia o jornadas de investigación donde compartan sus avances les hacen sentir que son tomados en cuenta. También invitan a considerar su falta de tiempo como un factor delicado que podría interpretarse como falta de identidad, más si lo que están haciendo es poner los medios para cumplir con sus responsabilidades asignadas:

Entonces, cuando he visto que, en otras universidades, otras instituciones, a lo mejor no se sienten incluidos en actividades juntas y reuniones, incluso en la toma de decisiones de cómo dar la clase, como que no están involucrados. (Iker, 15-IN-U1)

- **No reconocimiento**

Fue reiterativa la importancia que brindan al reconocimiento. Aunque algunos no lo buscan y de manera humilde realizan sus labores, para la mayoría representa un impulso moral y una motivación que les demuestra que están haciendo bien su trabajo, o bien, que van en el camino correcto. De lo contrario, la ausencia de reconocimiento los va debilitando con el riesgo de llegar a una crisis de identidad con la organización. Así lo afirman Inés y Matías:

Pero al final, dices: "Bueno, mi trabajo yo siento que es bueno y no se valora: nunca hay una felicitación, nunca hay un tema, nunca hay una comunicación hacia esto..." Pues, bueno, vamos viendo a ver si hay otro lugar en donde se pueda... yo creo que el no reconocimiento. (23-IN--U1, Inés)

Si no se te reconoce el trabajo, pues vas a pensar que es poco importante, que realmente no importa si lo haces bien, regular, o mal, o al aventón. Realmente eso desmotiva a las personas. (02-DO-U1, Matías)

Llama la atención que varios coinciden en no limitarse en reconocerles los años laborados en la institución, sino por la manera en que ejerció su docencia, el impacto que tuvo en sus estudiantes, el beneficio que aporta con su investigación. Sugieren aspectos tan simples como un agradecimiento, un detalle más personal, por ejemplo. De no existir dicho reconocimiento, los académicos mencionan que se van 'minando' o caen en riesgo de crisis de identidad con la organización:

Yo sí creo que nos hace falta reconocer al académico, no tanto por los años laborados en la Universidad, sino porque ejerció muy bien la docencia. Porque los alumnos te ven con estima, aprenden de ti, porque eres como una referencia. Entonces sí un agradecimiento, a lo mejor no tanto en un papel, pero sí como un detallito un poco más personal. (Dinorah, 08-DI-U1)

Este trabajo de maestro, en general, es uno de los trabajos que llevan fácilmente al lado porque tienes que dar mucho de ti, porque tienes que dar mucho de ti... Entonces, cuando no te reconocen, te vas minando (Gema, 16-GE-U1)

En mi experiencia, el no ser valorado representa para el académico, pues no es algo que sea característico de esta universidad, pero pues representa una crisis de identidad con la institución y puede ser el motivo de que se genere un mal ambiente. Entonces, es muy peligroso. (Isaac, 13-IN-U2)

Y a veces, repito, no es el incentivo económico, es el detalle que es lo que caracteriza a la universidad más allá del tema económico; que tengas un simple detalle con el profesor es lo que lo hace. (Diego, 07-DI-FCEE-U1)

Académicos y expertos también concuerdan en la importancia de **reconocer**, a la par y con la misma importancia, a **docentes e investigadores**, ya que la tendencia es fortalecer la labor de investigación, lo que debilita la imagen del docente, y por tanto, su labor. Este efecto no es nada benéfico en universidades cuya misión es la formación de personas y cuya labor fortalece el vínculo que se genera con la organización, contrario al vínculo que se genera con la investigación al ser eje la comunidad de referencia. Así lo expresa Gabriela:

Porque tú eres docente y el otro es investigador. Y al otro lo tengo arriba de Dios Padre y a ti no. Yo creo que sí estamos cayendo hoy por hoy. Entonces, sí tenemos que cuidar esto, porque el mundo académico no es solo investigación. Hay gente muy habilidosa que ha creado una experiencia aquí y que entonces porque el señor no tiene doctorado, entonces lo voy a hacer menos. Se entiende que hay habilidades, pero no podemos perder de vista que los excelentes docentes también tienen una función particular y muy bien anclada en la universidad. Se les tiene que dar el reconocimiento. Como reconoces a tu mejor investigador, reconoce a tu mejor docente. (05-GE-U2)

Al respecto, los expertos Ernesto y Emanuel señalan:

Uno de los principales problemas que hoy tiene la vida universitaria, sobre todo el sector público, es que en la medida en que los indicadores de excelencia de los académicos: doctoral, académico, publicaciones, etcétera, se descuida la docencia cada vez. Somos instituciones que tenemos mejores instituciones de calidad y somos más frágiles que antes porque antes el vínculo era mejor que el establecimiento, el vínculo era con la institución; ahora, el vínculo es con la comunidad de referencia. (Ernesto, C-EIN-UN)

No es que dejemos de privilegiar o darle, por un lado, todo lo que tienen los investigadores y el personal de carrera, pero vale la pena que revisemos nuestras prácticas en cuanto al apoyo a la función docente en una universidad como la nuestra. (Emanuel, B-EDI-UN)

El reconocimiento a través de la retribución económica es significativamente distante entre el que recibe el docente y las alternativas que puede obtener el investigador por mérito. Este tipo de reconocimiento también crea crisis en los académicos con mayor interés y habilidad para la docencia, lo que va creando crisis de identidad con la organización e inclusive de rol:

Pero los profesores de tiempo completo, fundamentalmente lo que tienen es una disyuntiva: o siguen por el lado de la docencia con muy mal dinero, con muy mala paga, u obtienen transferencias monetarias condicionadas; es decir, pago por mérito, lo que le llaman *meripay* en el mundo, siempre y cuando cumplas ciertas

condiciones, y las condiciones que piden que se cumplan son fundamentalmente: para poder investigar y publicar hay que tener una credencial. Esa credencial es el doctorado. (Ernesto, C-EIN-UN)

La docencia se ha convertido en una actividad monserga, sobre todo, porque las bolsas de estímulos para cubrir las deficiencias salariales que tenemos están destinadas fundamentalmente a aquellas personas que son productivas en otra área (...). Entonces, le estamos pagando más al investigador, al docente de carrera le cargamos la mano; pero el que está haciendo la chamba más fuerte en esta universidad son los de asignatura. (Emanuel, B-EDI-UN)

El experto Enrique coincide con Gabriela en la necesidad de generar mayor énfasis en el papel de los académicos como formadores de estudiantes y en los procesos de contratación:

Creo que tendría que haber un mucho mayor énfasis en el papel de los académicos como formadores de estudiantes, en lugar de esta idea de que somos generadores de conocimientos y que, de una manera marginal, docentes. Tendría que ponerse mucho énfasis, incluso en los procesos de contratación, en el compromiso docente de los académicos (...). Las posiciones del profesorado básicamente dependen más de la capacidad de investigación que de la capacidad docente. Entonces, ahí lo que se ha ganado en la investigación, se ha perdido en el terreno de la docencia. (A-EDI-UN)

El académico asevera que es indispensable promover el reconocimiento en los académicos, por lo que es importante considerar este enfoque.

9.2.3 Ausencia de un plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos

El académico universitario expresa que no contar con un plan de **desarrollo personal** es un detonante para levantar un muro o distanciarse de la organización, lo que representa una **falta de apoyo** y de **recursos** para ejercer su labor. Para él es de vital importancia contar con los recursos necesarios para ejercer su misión, e inclusive, contar con apoyo y recursos por parte de la organización y de sus superiores. Tal como menciona Manuel: “Sí es más exigencia, pero yo creo que nos hace falta, a lo mejor sí, un plan más de crecimiento personalizado por académico” (24-DO-U1).

Porque muchas veces a lo mejor no son tomados en cuenta, de no tener también un plan de desarrollo para ellos. Porque muchas veces también el académico se deja. Entonces, también se va haciendo tedioso porque a lo mejor 5 años o 6 años estar dando la misma clase y también con las generaciones como vienen, si no es una

persona muy abierta, muy activa, que le importe estar innovando, puede estancarse y ese estancamiento puede poner un muro ante la organización (...). Entonces, yo creo que el académico necesita un plan de desarrollo, un plan de desarrollo tanto personal como formativo, que la ayude a estarse actualizando, renovando y que vea que la organización, o la Universidad, le está ofreciendo herramientas y le está dando y se está interesado en él. (Dinorah, 08-DI-U1)

Nosotros los docentes, los maestros, los que hemos invertido parte de nuestra vida tratando de formar estudiantes, estamos muy rezagados y estamos siendo superados por un sinnúmero de cuestiones en educación superior. (Emanuel, B-EDI-UN)

Los académicos reiteran que contar con apoyo y recursos para su formación y su desarrollo, así como para implementar sus ideas como un elemento, favorece la identidad y los hace sentirse valorados. Por el contrario, no contar con ellos genera un factor de distanciamiento. Ante esta carencia o ausencia de apoyo y recursos, es una decisión personal del académico desligarse de la Universidad, no de la institución:

No es la Universidad la que te provoca que construyas el muro, es que tú quieres construir un muro. Yo creo que otro elemento es la falta de compromiso del académico. “Oye, mira, pero si la universidad no te apoya, bueno pues ¿qué haces ahí?” Mi respuesta sería: “Bueno, pues vete. Si no te gusta cómo es la universidad, hay muchas universidades, vete”. Lo importante es que tú como académico realmente vengas a dar lo mejor de ti en lo que sea y con los recursos que haya. (Mario, 01-DO-U1)

Yo creo que a veces la falta de escucha hacia nuevas iniciativas: quien te puede tener nuevas ideas y querer implementar nuevas cosas y muchas veces no se les escucha o se les deja así; y eso también desanima. (Inés, 23-IN-U1)

Los investigadores también manifiestan la necesidad de contar con mayor apoyo para sus investigaciones, con mayores herramientas para poder ejercerla de manera óptima: “Bueno, claro que para lograr hay que soñar, yo creo que lo único que sí quisiera un poco más es apoyo en investigación para tener más herramientas, pero sería todo” (Dinorah, 08-DI-EAI-U1).

9.2.4 Falta buena respuesta del estudiante

Existe un discurso bilateral por parte del académico docente que vale la pena observar muy de cerca, ya que detona la necesidad de cuidar **en los docentes**. Por una parte, su labor va pasando a un segundo nivel de prioridad en la Universidad, tal como ya se ha visto anteriormente, el reconocimiento mantiene preponderancia hacia la labor de

investigación. A la par, lo que se menciona en este apartado relacionado con todos los retos que se encuentran en su labor de formar a las generaciones actuales, ocasiona decepción en varios, sentir “No soy para esto” y con ello, replantearse su vocación formativa y su vínculo con la organización universitaria:

No sienten una buena respuesta del alumno, pero definitivamente esas personas encuentran el mismo tipo de alumnos en otro tipo de instituciones. No es privativo de nuestra universidad, de tener alumnos que busquen otro tipo de intereses a la formación universitaria. Las razones por las que salen [de la universidad los académicos] pueden ser muy diversas, pero yo digo, fundamentalmente, es cuestión de mercado laboral, cuestión de sentirse frustrado, el sentir “No soy para esto”, pero hemos visto muchos que tienen mucho tiempo aquí. (Ignacio, 21-IN-U1)

Los académicos con preponderancia docente, al menos en las universidades particulares, se encuentran con generaciones de estudiantes que ven como un requisito o trámite sus estudios universitarios. El reto no solo recae en un **choque generacional**, sino en un **choque de intereses**, a lo que se suma la falta de formación en los métodos pedagógicos apropiados para el estudiante contemporáneo, ya señalados en los aspectos por prever. Ellos lo perciben como un aspecto que les genera **preocupación**, así como el **replantearse su rol**:

Me parece que uno de los temas que a mí [me causan] entre decepción y preocupación, que yo veo que los jóvenes por su misma forma de ser tienen menos interés. La universidad se ha vuelto como un comodín: “Entonces tengo que estudiar la universidad”. Entonces, eso hace que venga gente sin interés. Hoy, por lo menos, por los ejemplos que yo he sabido, he visto que se presentan cada vez más los cambios de carrera: “Es un tema que no me gusta”, “esta otra tampoco me gusta”. De repente, dices: “Yo siempre he sentido de un cambio de carrera”. Me parece que es razonable en cierto momento, pero ya cuando vas por tu primera, por tu segunda, por tu tercera... (Isaac, 13-IN-U2)

Entonces, hay un tema [en los estudiantes] de “No vengo a la Universidad por un interés real de aprender, sino más bien por un trámite”. Eso puede ser peligroso porque puede hacer caer a los profesores en ciertos círculos, decir: “De todos modos no me van a exigir nada los alumnos, les cuento cualquier historia, y con eso (...)”. Así es, yo diría que es todo un reto hoy en día. En lo personal, por un lado me preocupa; por otro lado, pues sí me hace desilusión la actitud de muchos. (Iker, 15-IN-U1)

9.2.5 Del servicio a la soberbia: confusión y realidad

Durante el discurso que mantuvieron los académicos dentro del diálogo en torno a 'la idea de Universidad' tratada en apartados anteriores, manifestaron sus creencias compartidas acerca del espíritu de servicio característico del entorno universitario que propicia su misma misión, lo que impulsa a sus miembros a vivir dicho espíritu de manera innata y constante.

Ahora bien, cuando se dialogó con ellos sobre los factores que limitan la identidad *con* la organización, o levantan un muro, o impulsan al distanciamiento respecto a la organización, varios coincidieron en que **la soberbia** de algunos académicos es una fuente de distanciamiento, especialmente en el sentido de que quien la vive es quien establece dicho muro: "En ese sentido, yo creo que el muro lo pone la persona, no la Universidad. Exactamente... y lo construye porque quiere construirlo. Actitud. La falta de compromiso sería lo que provoca ese muro, es lo que yo creo" (Mario, 01-DO-EPP-U1).

Construimos un muro, porque podemos ser, a veces, soberbios en ciertas ocasiones y no aceptar nuestros errores. Creo que debe haber una cultura de crítica, o hay que saber que criticar; hay que ser constructivos en la crítica y saber aceptar y recibir la crítica. Entonces, la soberbia puede ser lo que nos destruya. Y a medida en que la persona tiene más prestigio, corre riesgo de tener cierta soberbia; entonces, por eso es bien importante que el académico, a medida que crezca su prestigio, no despegue los pies de la tierra, porque eso puede alejarlo de su propia investigación, de los alumnos y de sus compañeros trabajo. (Isaac, 13-IN-U2)

En relación con las creencias compartidas, también manifestaron la manera en que se construye el muro con la actitud de personas que se dejan llevar por dicha soberbia desde otro ángulo, quienes buscan que se les 'rindan honores'. Así lo explica Gema:

No necesitamos a nadie más aquí, nosotros somos los reyes de la universidad, todos ustedes, pequeños vasallos, nada más existen para nosotros: "Perdón, yo soy don fulanito de tal, del departamento de fulanito de tal". Entonces, a lo mejor habría que trabajar desde el punto de vista directivo también: "A ver, bájale tantito, todos somos iguales y todos comemos de lo mismo". (16-GE-U1)

El fenómeno que representa para los académicos doctores-investigadores el efecto 'soberbia' fue reiterativo, por lo que invitan a mantener prestigio con humildad, ya que de esa manera se puede generar una mayor actitud de servicio, y con ello, disminuir el distanciamiento o el muro:

A mí me parece que, a veces, muchos doctores que me ha tocado conocer aquí se han quedado en una situación de decir: "Ah bueno, ya llegué aquí, y soy el doctor

no sé, o la doctora no sé qué, y aquí todo mundo me tiene que rendir pleitesía”. Entonces, a mí me parece que de repente hay gente que pierde piso, creo que esos son los muros que se construyen a veces. A ver, si no es de “Yo no quiero atender alumnos de licenciatura, yo solo quiero estar solamente con posgrados (...)”. En fin, me parece que es un tema ya más de actitud; más que cualquier cosa en la universidad, es cosa personal de cada uno. (Greta, 19-GE-U2)

En el momento en que están investigando es como para alimentar ego, no para compartir. Es que ya publiqué en el *journal* de quién sabe qué. Ahí lo que estás publicando para ti estás usando el medio, pero para ti, no es tanto para divulgar o compartir. O sea, pienso que entonces ese sería el factor de muro: uno, el egoísmo, y muy relacionado la soberbia. Pienso que el profesor tiene que ser humilde porque si no eres humilde, pierdes la pasión por seguir aprendiendo. Es decir, un profesor tiene que seguir aprendiendo. (Mauricio 06-DO-U2)

Sus creencias se concentran en que es necesaria la humildad alternada con el prestigio; para ellos, con mayor capacidad de servir se puede tener mayor impacto, puedes ayudar mejor:

Entonces, creo que es compatible ser humildes con el prestigio; incluso, creo que se fortalece más el prestigio, puedes servir más a la sociedad si eres una persona así, porque si eres una persona soberbia, pues lo que haces es alejarte de todo el mundo, caer gordo, y en cuanto te des la media vuelta, te van a atacar. Se generan las grillas en la academia que, pues, es algo feo y hay que evitar a toda costa. (Isaac, 13-IN-U2)

Si eres soberbio (...), es decir, estás creando muros alrededor tuyo y ves a tus colegas por arriba del hombro y pues eso ya estamos hablando de un profesor vedette, tal vez: “Quiero que me admires, quiero que me veas, quiero que me aplaudas, te hago el favor de...”. Entonces eso hace daño a las instituciones. (Manuel, 24-DO-U1)

Llamó la atención el diálogo que se mantuvo con los expertos, quienes confirman y aclaran este fenómeno respecto a quienes forman parte del Sistema Nacional de Investigadores y generan investigación de impacto, ya que hablaron sobre la manera en que el sistema por méritos y retribución externa va condicionando, en parte, este tipo de fenómeno, aunque no lo fuerza. Tal como señala Mauricio (06-DO-FU2): “Una universidad no es lugar para el egoísmo ni para la soberbia”.

Durante el diálogo con los expertos, coinciden todos en que los sistemas externos por méritos —que promueven de manera especial la investigación de calidad— han generado un fenómeno en la Universidad, en donde el académico deja de trabajar para la

organización y vuelve su actividad hacia el organismo de referencia, tal como ya se ha comentado; de manera que la fuente de identidad del académico con este perfil se vuelca hacia la disciplina académica, dejando de lado su vínculo con la organización, tal como lo promueve el ejercicio de la docencia, en donde el vínculo se fortalece hacia la organización. En este sentido, Ernesto subraya que, en ocasiones, juzgar al investigador que solo busca obtener sus méritos externos, sus *papers* en *journals* específicos, podría deteriorar aún más lo que se ve favorable a la investigación, pero con humildad, con actitud de servir, ya que los sistemas orientan estas conductas:

Entonces a mí me parece que hay una manera de ver esto de un juicio equivocado que sería condenar lo que están haciendo porque lo están haciendo, sin darnos cuenta del sistema, cómo va orientando esas conductas. (Ernesto, C-EIN-UN)

Se hace un llamado a buscar alternativas que favorezcan el fortalecimiento de las misiones y visiones universitarias desde sus académicos de manera colegiada y sistemática, ante el hecho de que ahora se cuenta con académicos que tienen credenciales mucho mejores que en décadas anteriores; estupendas instalaciones, pero con universidades vacías debido a que la orientación de sus carreras (reconocidas y que generan prestigio) está fuera de las misiones y visiones institucionales:

Desde mi punto de vista, entonces, nosotros hemos hecho esta periodización y nos ha pasado: Hoy somos un grupo de académicos con credenciales incomparablemente mejores que al inicio. Si tú ves los números de doctores tiempos completos, son incomparables al inicio de la década de los 60; las instituciones son cada vez más frágiles, ¿no?, que tengan mejores instalaciones y plantas académicas porque la orientación de sus carreras está fuera de las misiones y visiones institucionales. (Ernesto, C-EIN-COL)

La mayoría de los factores que limitan la identificación organizacional en el académico universitario se centra en aspectos organizacionales. Sin embargo, llama la atención que el tema de la soberbia en el académico fue reiterativo —tanto en expertos como en académicos—, el cual pasa a ser un tema más personal y de actitud. Es muy delicado este punto debido a que se podría juzgar de manera errónea la actitud que, en ocasiones, expresa el académico, sobre todo, el investigador, quien, con la presión por mantener cierto ritmo de publicación y vinculación, necesita el aislamiento. Lo delicado es cuando la actitud pasa la línea de responder a la presión externa y se apropia de un autogrado de superioridad que le lleva a ver menos a sus colegas y compañeros, es ahí que se pierde la línea de vinculación, de comunidad y el deseo de colegialidad y unión.

9.3 Perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización

A partir de la ampliación de la misión de la Universidad, se ha generado una transformación de la profesión académica, derivada en una serie de cambios en sus funciones y áreas de desempeño, mismos que han impactado no solo en el académico como persona, sino en la manera de percibir su profesión (aumento en el grado académico, prestigio, carga laboral, prestaciones e ingresos), y con ello, una serie de efectos respecto a su función en la organización universitaria.

Este apartado brinda elementos para comprender sus creencias compartidas y experiencias en profundidad como académico universitario, es decir, sus perspectivas de la transformación de su profesión y los efectos en su identificación con su organización; de manera que permita identificar desde este ángulo los factores que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad.

El diálogo se ha concentrado en dos líneas: en primer lugar, en el efecto de la multifunción en la identidad con la organización —en medio de la automotivación, la tensión y el agotamiento—, que podría ser un detonante para limitar la identidad organizacional de la Universidad; y en segundo lugar, en sus motivos para ser académico, lo que le da sentido al hecho de serlo, cuyas creencias se concentran en su deseo y anhelo por dejar huella, influir y trascender a partir de su función. Ambos códigos se muestran en la tabla 71:

Tabla 71
Análisis de las perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización

TEMA	CATEGORÍA	CÓDIGOS	UNIDADES ESENCIALES
1. Dimensión Identidad <u>con</u> la organización			
V. Perspectivas desde transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad <u>con</u> la organización	Idea de ellos como académicos universitarios	a. Efectos multifunción en la identidad <u>con</u> la organización: presión, insatisfacción y agotamiento b. Deseo de dejar huella, incidir y trascender	<ul style="list-style-type: none"> • Círculo vicioso hacia la pérdida de identidad institucional en medio de la automotivación, la tensión y el agotamiento • Incidir desde la Universidad • Dejar huella: incidir en un proyecto de vida de estudiantes

9.3.1 Efectos de la multifunción en la identidad organizacional: presión, y agotamiento

A partir de la voz del experto, la función del académico ha cambiado. Ya no es como en décadas anteriores, que se centraba en la docencia. Ahora, es una figura con multifunciones, cuya actividad se ha vuelto compleja y con un sinnúmero de recurrentes por cumplir, lo que incide en la manera de ver la identificación del académico respecto a su universidad y su labor:

Entonces, el académico ya no es como antes, que se dedicaba a dar clase; ahora es una especie de todólogo... entonces, se va haciendo muy compleja la serie de recurrentes que hay que cumplir y una cosa que es clara: nuestro patrón en el sentido de nuestro jefe y la guía de nuestro trabajo deja de ser la institución (...). (Ernesto, C-EIN-UN)

Hoy día con la tendencia de la visión de la Universidad que quisiera irse a ese vínculo con la empresa; aparte, junto con lo de los rankings y las políticas que están impulsando temas, sobre todo económicos, y están generando mutación del perfil del académico. (A-EDI-UN)

No se habla de una identidad universitaria en general, sino de **la identificación individualizada con la Universidad** y, por tanto, la guía de su trabajo deja de ser la institución, factor que es muy notorio en la universidad pública, que comienza a permear en la universidad particular, aunque piensan que esta última cuenta con medios para revocar este efecto:

Esas políticas [de evaluación académica] generan una individualización de la relación entre cada académico y la Universidad en términos de su identidad; no es la identidad universitaria en su conjunto, sino mi identificación con la Universidad, que es particular y diferente a las de otras personas. (Enrique, A-EDI-UN)

Algo que no se ha de perder de vista es que, en opinión de los expertos, el sistema orienta estas conductas. Los programas de estímulo exterior a las instituciones universitarias se consideran un factor que puede disminuir la identidad y la intensidad de la identificación del académico con su institución:

El SNI [Sistema Nacional de Investigadores] constituye para los hechos otro ambiente mucho muy importante que no solamente es una fuente de prestigio, sino también de recursos financieros.

Entonces, en determinado momento un académico de una institución de educación superior privada que se vea amenazada su permanencia en el SNI por diversas cuestiones dentro de la institución, yo creo que va a buscar otras

alternativas (...). Entonces, a mí me parece que la existencia de estos programas de estímulo exteriores a las instituciones es otro factor que hace disminuir la identidad, la identificación, la intensidad de mi identificación con la institución. (Emilio, D-EIN-UN)

Este hecho ha impactado al académico en términos de percibir el prestigio generado por su profesión, debido a que anteriormente recaía en la opinión de los que le rodeaban, especialmente de los estudiantes; pero ahora se ha trasladado al reconocimiento y prestigio por sus publicaciones:

Claro, porque antes, pues yo era un profesor y me prestigiaba en términos de lo que los otros opinaban de mí, poco a poco, ese reconocimiento de parte de los estudiantes... Bueno, en mi caso sigue siendo, porque yo, fundamentalmente, disfruto de ser profesor. La regla es que esa fuente institucional, que era la del reconocimiento de los estudiantes, fue trasladándose al reconocimiento de sus publicaciones. (Ernesto, C-EIN-UN)

En este tenor, para los académicos universitarios **la dinámica de multifunción** representa un **malabarismo**: procuran 'ser institucionales' al hacer lo mejor posible para cubrir todas las funciones. Por lo tanto, visualizan que ello puede generar que poco a poco algunos se quiebren y se queden en el camino a costa de los resultados:

Ahora estamos realizando muchas más funciones de lo que antes hacíamos. Muchas más funciones que tienes que cumplir al mismo tiempo y con distintos enfoques; por ejemplo, con la acreditación, con las clases, las competencias en tus alumnos, la investigación, que el *paper*, el congreso, encargos de gestión y proyectos internos, y que esto y que lo otro, y si no participas en todo, entonces no estás siendo institucional (...). (Gabriela, 05-GE-U2)

El otro día platicaba con alguien, le decía: "¿Cómo?, ¿no tienes nada más que hacer?" (Gema, 16-GE-U1)

Ello ha generado un **círculo vicioso** hacia la pérdida de identidad del académico con la Universidad en medio de la **tensión**. Este se genera entre la relación dinámica e interactiva de la Universidad con sus académicos, con los organismos externos y criterios de calidad, con los estándares de publicación, con el fenómeno del reconocimiento y mérito, con la trascendencia del prestigio académico y con el prestigio institucional, cuyo impacto merma la vida del académico y la identidad organizacional de la Universidad, ya plasmada en el tema *I. La idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable* (capítulo 8).

Expertos y académicos coinciden en que la carrera por mérito y el afán por pertenecer a los rankings de Universidad global promueve un círculo vicioso para las organizaciones con impacto en académicos y su identidad, que además genera en los profesores una **cierta psicosis, angustia**, y hasta **obsesión** por clasificar:

A mí me parece que hay una especie de círculo vicioso *que está generando la pérdida de identidad institucional*. Te ponen en una carrera donde tienes que ser productivo, tienes que comunicar, tienes que investigar, dar clases, dar asesorías, lo que tú quieras.

Entonces, tú entras como institución y haces que tus profesores se entrenen en esa lógica de competitividad donde lo que se está midiendo es la eficiencia, la eficacia y ser muy competitivo. Eso me parece a mí que genera en los profesores una cierta psicosis, una cierta angustia, una cierta obsesión, porque ahora tengo que clasificar, y la verdad es que piensan (los académicos): “Mejor me voy a la universidad que me dé las oportunidades de obtener ese reconocimiento”, cuando la propia universidad lo fomentó... Pues a mí me parece que es un círculo vicioso. Tú estás creando la semilla de la pérdida de identidad institucional. (grupo de discusión 2)

Es reiterativo el diálogo, tanto en el académico experto como en el académico de universidad particular, sobre las grandes tensiones que representa para la figura del académico con un fuerte complejo de **angustia, agotamiento e insatisfacción** de una cultura adoptada no necesariamente de lo mejor para la identidad universitaria: “Yo creo que lo que está generando son **enormes tensiones**, porque también, no cabe duda, que hay culturas muy poderosas lo que significa ser académico, una cultura no necesariamente de lo mejor” (Enrique, A-EDI-UN). Una realidad es que “ahora con tantos roles del académico, se vuelve más complejo; **estás en el límite de la neurosis**” (Eduardo, E-EIN-UN).

Se puede dar una condición medio **esquizofrénica** de los académicos de mantener todos esos discursos simultáneamente, más el de la orientación social y compromiso por la transformación de la sociedad, más el de la orientación al mercado y la obtención de recursos para la investigación o la comercialización de productos de la Universidad. Entonces, esto genera **tensiones**, genera **identidades complejas** y una heterogeneidad grande. O sea, aunque entre los académicos hay muchos elementos de homogeneidad, también hay diferencias grandes dependiendo de campos de conocimiento de las universidades en que estamos ubicados, etcétera. (Enrique, A-EDI-UN)

Según los académicos, **la presión** representa uno de los factores que ocasiona la construcción de un **muro entre ellos y la organización**; llega un momento en que se

replantean si vale la pena seguir por la presión que sienten por lograr ciertos resultados en distintas facetas con un lapso corto de tiempo, aunque reconocen que han de aprender a manejar dicha presión:

Llega un momento que te sientes tan presionado, que te llegas a **replantear si vale la pena** estar aquí. Yo creo que sí hay momento en que sí tienes mucha presión por ciertos resultados; y hay resultados que son creativos y que tienen su tiempo (...). Es un mundo de **estrés** que uno tiene que aprender a manejar. (Gabriela, 05-GE-U2)

El académico se puede decepcionar porque no logra los objetivos, pero lograr tantos objetivos es lo que podría afectar. (Isaac, 13-IN-U2)

Al respecto, el experto Emilio hace ver la tensión que representa para las universidades particulares, debido a que los académicos han de alternar estas nuevas exigencias con otras funciones administrativas o de vinculación:

Ahora, en las instituciones privadas pequeñas, la experiencia o conocimiento que yo tengo es que los académicos de tiempo completo tienen que hacer más funciones. (Emilio, D-EIN-UN)

El académico invita a una **delimitación más precisa y realista** de lo que se puede hacer en un solo rol: replantear la asignación de funciones en sus académicos desde la descripción del puesto alternado con la carga que ello implica; los académicos de tiempo completo han de alternar una serie de funciones, todas paralelas y distintas en una dinámica compleja, con metas de tiempo muy cortas desde un solo puesto, lo que les puede generar angustia e inclusive lo consideran como una falta de respeto a su trabajo:

Puede generar estrés. Me parece que la descripción de todos esos roles es muy ambiciosos. Por poner un ejemplo, el gestor que está a cargo de la academia tiene un montón de caracterizaciones: se vincula con la empresa, se vincula con la investigación, con la docencia. Estos tres campos son muy exigentes (...).

Tal parece que sí falta una delimitación más precisa y realista de lo que puede hacer un profesor con un rol. Me parece que un profesor no puede tener tantos roles o tiene que priorizar, algunos tendrán que estar subordinados; sí, algunos roles deberán tener menor importancia, es reducirse. (Ignacio, 21-IN-U1)

Lo que es un hecho es que se ha abierto un modelo de emociones que propicia sentido en medio del diálogo interno del académico, que incita a buscar un esfuerzo que le permita rendir resultados; de lo contrario, no llegar a cumplir lo establecido le implica una decepción.

Al ser actividades no siempre incluyentes, sacrifican alguna de ellas, ya sea relativas a la familia, a los alumnos, a la salud, entre otras, con su consecuente y gradual **pérdida del**

disfrute por su trabajo, en medio de una dinámica de emociones y pensamientos que rondan en la **automotivación-desgaste**. Al respecto, concuerdan académicos expertos y de universidad particular:

Tú dices: “Es que tengo que poder, es que si no puedo soy menos que perfecto, y pues yo tengo que buscarle”. Entonces, sacrificas cosas como, a lo mejor, tu familia; a lo mejor, tu salud; a lo mejor, como parte del trabajo; a lo mejor, los alumnos (...). No sé, algo, pero algo tarde que temprano tiene que tronar. (Gema, 16-GE-U1)

Entonces, el académico en serio, el que procura hacer las cosas bien, creo que está sobrepasado: listas de pendientes mayores a las posibles de sacar con muchas demandas, muy jaloneado por distintos, que con muchos queda mal. (Ernesto, C-EIN-UN)

Al respecto, coinciden de nuevo académicos y expertos: el académico podrá estar **“agotado, pero no frustrado”** (Eduardo, E-EIN-UN). “Es como hasta masoquista, es un trabajo que exige dar mucho de ti, acabas a veces extenuada, desgastada psicológica y físicamente; pero, sin embargo, ¡lo considero de suyo tan valioso!” (05-GE-U2, Gabriela).

Por tanto, en la medida en que la Universidad sea capaz de equilibrar sus exigencias externas con su misión universitaria, con estructuras, sistemas y medios en nuevas condiciones que favorezcan su trabajo, puede revertir el fenómeno planteado.

En opinión de los académicos, las universidades particulares cuentan con los medios para afrontar dicho reto de identidad en sus académicos en la medida en que les **acoja, apoye e impulse con el prestigio y respaldo** que les caracteriza: “Como estamos arropados, pues nos identificamos más, aparte de una buena remuneración, prestigio, Universidad que te respalda” (Gema, 16-GE).

Ante este encuentro de percepciones, dentro de un mismo fenómeno hay puntos en común que les crea un fuerte sentido y los motiva fuertemente a hacer lo que hacen como académicos que radica en su deseo de dejar huella, incidir y trascender.

9.3.2 Creación de sentido: deseo de dejar huella y trascender

No se puede cerrar este análisis de resultados sin comprender la motivación trascendente que impulsa a los académicos desde su esencia: ejercer su profesión académica, aun con las luces y sombras ya descritas en el apartado anterior.

Se cuenta con elementos complementarios a los planteados en el apartado *Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad*, que permiten identificar los factores que favorecen la identidad del académico con su organización universitaria, fuertemente relacionados con su esencia de personas y su sentido de misión personal, de vida y de profesión; es decir, desde la idea de ellos como académicos universitarios.

Cabe resaltar que el texto que a continuación se presenta concentra la opinión de los académicos de universidades particulares que se encuentran en transición hacia potenciar la investigación y el emprendimiento. Esto quiere decir que nacieron desde la docencia y se han caracterizado por ello desde su fundación, lo cual se refleja en las creencias de sus académicos que aún mantienen viva la pasión por la enseñanza y la formación, encontrando un fuerte sentido personal y profesional en esta labor. Esto dista del discurso del experto cuando habla acerca de la experiencia en universidades con mayor dinámica de investigación, en donde es imprescindible la evaluación por mérito que impulse la labor de la investigación con mayor fuerza.

Este es un factor que se ha de prever en las universidades particulares en transición, de manera que no se pierda este sentido y amor por la formación de sus estudiantes y que siga siendo un motivo que dé sentido a su labor.

9.3.2.1 Incidir desde la Universidad

El académico desea incidir desde la Universidad; es en este ámbito donde reconocen **su área de influencia, apostando a la mejora social desde la mejora personal**. Creen firmemente que pueden generar un cambio a partir de su labor académica:

Yo quiero y coopero para que la Universidad funcione como México debería funcionar. Entonces, bueno, pues, yo no tengo la incidencia, no tengo el poder para que todo México funcione, pero en mi área de influencia sí y creo que se logra. (Mauricio, 06-DO-FCEE-U2)

Creo que podemos hacer el cambio. Yo creo que nuestros jóvenes tienen mucha sed de muchas cosas y me siento con la capacidad y las fuerzas de estar ahí para tratar de hacer la diferencia. (Gabriela, 05-GE-FCEE-U2)

Me parece, en general, que la Universidad es lo que todos queremos, es de alguna forma cuando veamos a alguien decir: “Ah, qué orgullo que es egresado de...,” o por lo menos decir: “¡Qué valiosa es esta persona, ¡qué bien por la Universidad de la que egresó!”. (Damián, 17-DI-EC-U2)

La labor académica en una universidad enaltece el sentido de misión, el *ethos* propio y su sentido de diferenciación a partir del sello que se permea en egresados, publicaciones y patentes, y con ello, la semilla que se brinda hacia el desarrollo de la sociedad.

Resultó relevante para la investigación comprender cómo percibe el académico su función docente independientemente de si ejercen a la par su profesión académica como directivos, investigadores o gestores. Todos mantienen en común la acción formativa, por lo que fue revelador conocer su visión como académico y lo que para ellos les colma su sentido de misión.

Para el académico de universidad particular, la docencia representa establecer un vínculo con estudiantes, colegas y con la institución donde labora, que le permite transmitir la pasión por su vocación a través de lo que hace.

A continuación, algunos breves y simples ejemplos que, en su conjunto, dicen mucho más de lo que se plasma en este documento:

La docencia es siempre un contacto, un vínculo con otros al que le puedes por lo menos transmitir la pasión que tienes por lo que haces (...). Cuando ves que chavos a los que pudiste darles clase se convierten en personas que también disfrutaban lo mismo, se apasionan (...); yo diría que esa es una parte de la que yo me sigo motivando. (Ernesto, C-EIN-COL)

A mí me motiva precisamente eso, la formación que se tiene de las personas, incidir en su vida y ver cómo las vas llevando desde chicas, apoyando. Eso es lo que me motiva. (Dinorah, 08-DI-EAI-U1)

La intención de influir de manera positiva en sus alumnos y también en la sociedad se traduce también en un **deseo de dejar huella**, ser recordados por su nivel de excelencia, por la calidad de la Universidad y por el trato humano:

.... La influencia que puedes lograr en los jóvenes de transmitir y dejar huella en ellos de una manera positiva. (Gabriel, 04-GE-FCEE-U2)

Dejar huella, que te recuerden lo mejor, que te recuerden para bien (...), y a la vez, que la Universidad sea reconocida a nivel global como una excelente Universidad, o sea, sí, la exigencia académica con una calidad, con una exigencia, con un buen trato humano. (Gonzalo, 11-GE-FCEE-U1)

Los chicos, yo creo, antes que nada, los chicos: saber que puedes incidir en las vidas; yo creo que eso es lo más importante. (Gema, 16-GE-EC-U1)

Para mí esto es mejor de lo que pensé. O sea, para mí esto es un motivo por el cual me levanto todos los días, porque veo cómo incidimos en la persona y veo cómo se van desarrollando mis alumnos. Me alegro cuando veo que son exitosos, cuando encuentran su forma de vivir, aunque seas casada, trabajando. Me da gusto. (Dinorah, 08-DI-EAI-U1)

Los esfuerzos por incidir de forma positiva en sus estudiantes y los proyectos que emprenden, contribuir a ese sello de estudiante a egresado, se vuelve su mayor **satisfacción y reconocimiento**:

Yo creo que el mayor reconocimiento cuando tus alumnos los ves grandotes, casados, con hijos, y te encuentran en la calle y te saludan y te dicen: "Aprendí muchísimo contigo" y te dicen tu nombre. (Gabriela, 05-GE-FCEE-U2)

Un día me encontré a una *alumni* mía y me dijo: “No sabes lo que me ha servido lo que tú me enseñaste de finanzas dos semestres... Si tengo la oportunidad y si algún día puedo decirles a tus alumnos lo útil que es lo que les enseñas...”; y ese es el reconocimiento. (Diego, 07-DI-FCEE-U1)

Los exalumnos que he tenido me aprecian mucho. Concretamente, tengo uno que me dice: “No sabes lo que me acuerdo de los concursos de letras y números que nos ponías, cómo me gustaba, cómo me han servido”, donde siente uno, bueno, yo me esforcé por algo y veo muy buenos resultados, sobre todo, resultados. (Martín, 03-DO-FI-U1)

Es de esta manera que el académico cuenta con elementos para que aún con los retos que afronta en medio de la transformación de su profesión académica, que le permiten mantener viva su pasión por la formación, se alimente la misión universitaria. El reto se instaura hoy día en brindar a la enseñanza el reconocimiento y mérito, que se le debe a la par del mundo en la investigación, de manera que las identidades se fortalezcan de manera sincrónica entre organización-académico-Universidad.

A la luz de los resultados arrojados el siguiente capítulo se centra en su discusión, que a su vez, permitirá llegar a las conclusiones y las pautas.

9.4 Influencia de variables respecto a factores que favorecen y limitan la identidad con la organización en la Universidad

Tal como se expuso en el punto 8.3, las creencias presentadas en los resultados son fuertemente influidas por las variables de la muestra participante. El presente apartado delimita de manera sintética el perfil del académico detrás de las creencias con apoyo del software QDAMiner en los resultados por tópicos (ver el apartado 7.4.1.2. Análisis por tópicos), así como los resultados por dendograma (ver el apartado 7.4.1.4. Análisis por dendograma); y con ello, los rasgos de los académicos que manifiestan dichas creencias, siguiendo el mismo orden en las variables:

1. *La posición del académico* (gestor, docente, investigador o directivo) con la función de docencia como eje común; se registra la actividad preponderante. Sin embargo es conocido que la mayoría ejercen diversidad de funciones alternando, por ejemplo su función directiva, con docencia e investigación.
2. *El grupo etario*, es decir la preponderancia de resultados por grupos de edad: los 30, los 40, los 50, los 60 y los 70.
3. *Su experiencia como académico* (<= 5; 5>=10; 10>=15; 15>=20; 20>= 25; 30>= 35 y 40>=45).

4. *El género* (hombre, mujer).
5. Si pertenece al *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI) o si se encuentra en proceso.
6. *El grado académico*, ya sea maestría, doctorado o si es doctorando.
7. *El tipo de universidad particular* (1 o 2).
8. El campo de su *disciplina académica* (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Administración, Educación, Ingeniería, Manufactura o Construcción).

A manera de contraste y complemento, se identifica brevemente el perfil del académico experto de universidades públicas, solamente en caso de que se hubiera tratado alguno de los tópicos relacionados con el resultado, con lo siguiente:

1. El género (hombre o mujer)
2. Si pertenece al Sistema Nacional de Investigadores

• **Resultados y variables por elementos que favorecen y limitan la identidad con la Universidad como organización**

Las creencias compartidas concernientes a lo que los académicos identifican como las fuentes y limitantes a la identificación con la Universidad como organización se exponen en la tabla 72. En ella se muestra el porcentaje de casos que trataron los temas concentrados en cada tópico, así como las palabras clave de sus discursos.

La confianza y la dirección se manifiestan como fuentes de identificación en el 52.38% de los casos; los valores y el acuerdo, en el 76.19%; el trato y las personas, en el 85.71%; y el reconocimiento, en el 76.19% de los casos.

En un sentido complementario, la soberbia y la investigación se presentan como *limitantes a la identificación organizacional con la Universidad* en el 71.43% de los casos; el trato y la incongruencia, en el 42.86% de los casos; las palabras ‘sienten’ y ‘falta’, en un 57.14%; e ‘investigador’ en el 52% de los casos.

Tabla 72

Resultados por tópicos componente organizacional y transversalidad en creencias

FUENTES IDENTIFICACIÓN			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	CONFIANZA; DIRECCIÓN	CONFIANZA; DIRECCIÓN; RECONOCIMIENTO; IDENTIDAD; HAYA	52.38%
2	VALORES; ACUERDO	VALORES; ACUERDO; IDENTIDAD; MOTIVACIÓN; PERSONA; SABER	76.19%
3	TRATO; PERSONAS	TRATO; PERSONAS; ALUMNOS; PROFESOR; IDENTIFICACIÓN; HAYA	85.71%
4	RECONOCIMIENTO	RECONOCIMIENTO; PROFESOR; INVESTIGADOR; RECONOCE	76.19%
LIMITANTES IDENTIFICACIÓN			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	SOBERBIA; INVESTIGACIÓN	SOBERBIA; INVESTIGACIÓN; INVESTIGADOR; PERSONA; HABLANDO; ALUMNOS; VALE	71.43%
2	TRATO; INCONGRUENCIA	TRATO; IGUAL; PODRÍA; MIRA; VALORES	42.86%
3	SIENTEN; FALTA	SIENTEN; FALTA; FORMACIÓN; PODRÍA; SENTIRSE; RECURSOS; LLEGAN	57.14%
4	INVESTIGADOR	PROFESOR; INVESTIGADOR	52.38%

Como se ha manifestado en este capítulo, el elemento relacionado con el *ejercicio de investigación* y el *fenómeno del investigador* en la Universidad cobra relevancia y da fuerte sentido a los resultados. Esto debido a la dinámica propia que se fomenta con la actividad profesional de investigación por parte de sus académicos, lo cual no se repetirá de nuevo para evitar ser redundantes.

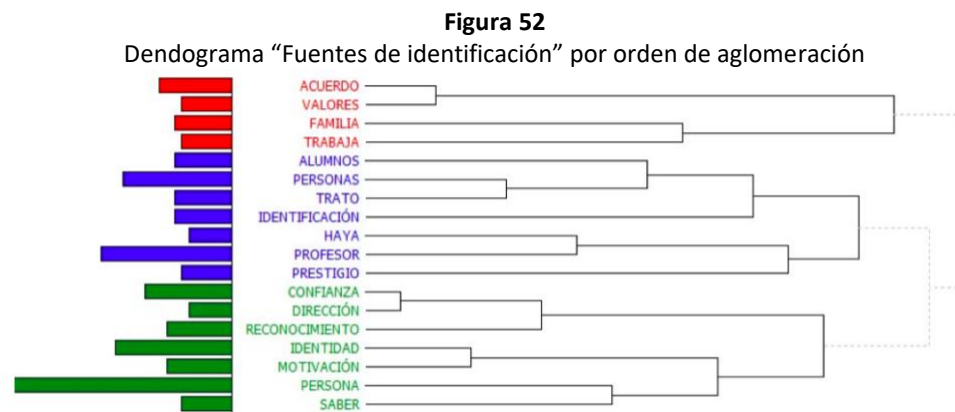
La perspectiva del académico experto ha sido de vital relevancia para el presente estudio, ya que completó de manera interesante la perspectiva del académico de universidad particular. Se enfocó más en la explicación del fenómeno acerca de la dinámica de la “Política en Educación Superior” y la manera como influye el sistema en sus académicos en 3 sentidos:

- a) en el ejercicio de investigación,
- b) en la carrera del académico dentro de sus universidades y
- c) en la metamorfosis de la profesión académica y su sentido respecto a la limitante a la identificación con la Universidad en sus aspectos organizacionales.

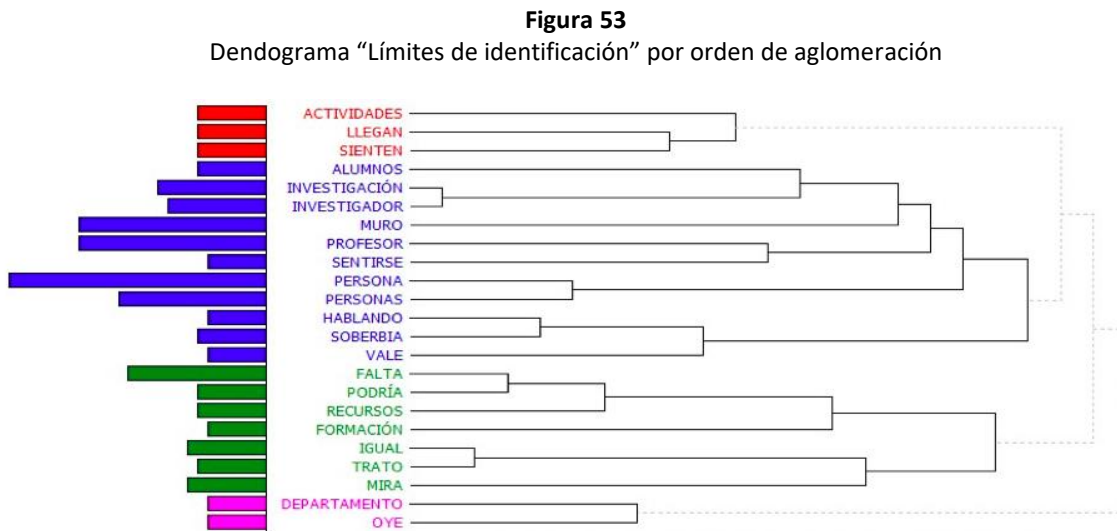
Dicha perspectiva ha sido sumamente clarificadora, lo que se complementa con la visión de los académicos de universidades particulares en transición, manifestada en sus creencias, más centradas en los aspectos organizacionales. Ello brinda una riqueza

interesante al estudio, según se muestra en la descripción de resultados en este capítulo, mismos que se sintetizan a continuación (*ver fig. 52 y 53*).

La figura 52 refleja las “Fuentes de identificación” por orden de aglomeración, en donde las creencias manifestadas se concentran en 3 bloques de palabras. El primero incluye los términos ‘acuerdo’, ‘valores’, ‘familia’ y ‘trabaja’; el segundo, las palabras ‘alumnos’, ‘personas’, ‘trato’, ‘identificación’, ‘haya’ (haber), ‘profesor’ y ‘prestigio’; y el tercero, ‘confianza’, ‘dirección’, ‘reconocimiento’, ‘identidad’, ‘motivación’, persona y ‘saber’. Estos aspectos se han descrito con detalle en el apartado 9.1. Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad.



En sentido complementario, la figura 53 muestra las creencias compartidas sobre las “Limitantes o distancia a la identificación”, las cuales se desarrollan con detalle en el apartado 9.2. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad.

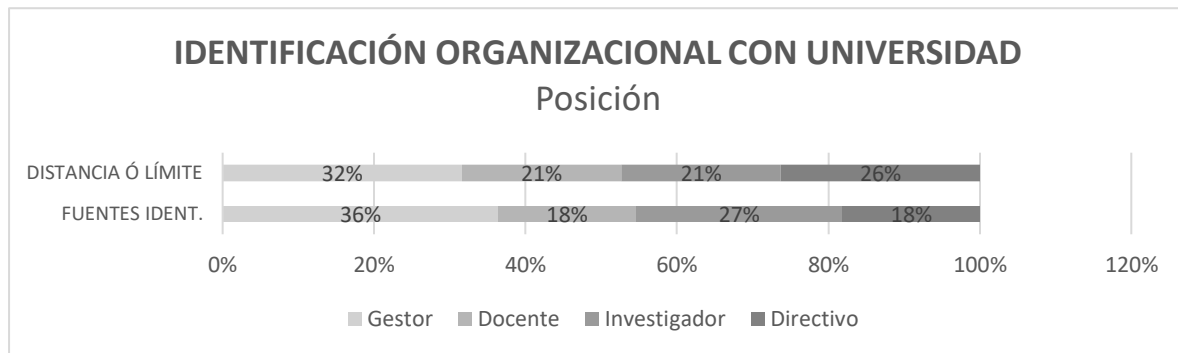


Lo interesante de las creencias compartidas que se han presentado radica en reflejar la perspectiva de las personas que las manifiestan, quienes se expresan a partir de sus circunstancias. El perfil académico de las mismas se detalla por variables a continuación.

En relación con la *posición del académico*, se muestra mayor representatividad de las creencias en gestores, cuyo 36% es acerca de las fuentes de identificación y el 32% en cuanto a las limitantes, seguido del 27% en investigadores con relación a las fuentes y el 26% en directivos respecto a las limitantes; el docente mantiene equilibrio con el 18% y el 21%, respectivamente. Quizás, ello haya influido en la visión más organizacional en la respuesta de las creencias de los académicos.

Figura 54

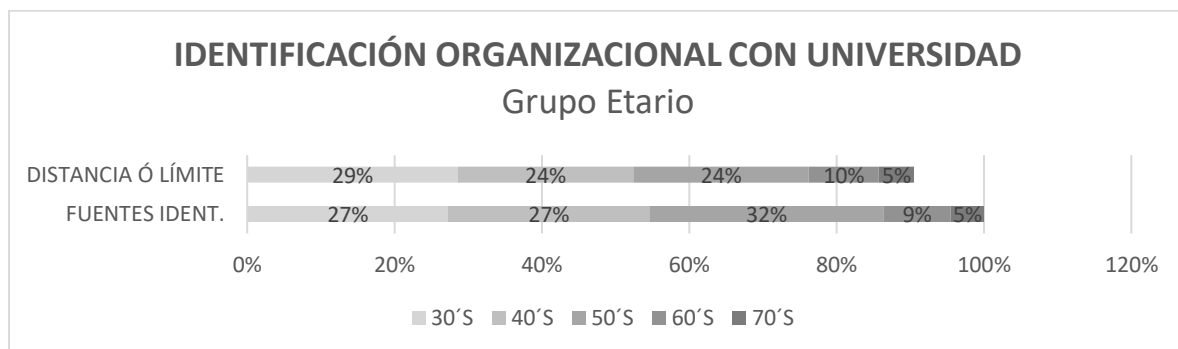
Identificación organizacional con la Universidad por posición



El grupo etario se refleja en la figura 55, que concentra especialmente las creencias en los académicos cuya edad ronda en los 30, 40 y 50 años, respectivamente, con una mínima representación de académicos de entre 60 y 70 años. Este dato es representativo, ya que independientemente de la edad, las creencias compartidas manifiestan similitudes significativas.

Figura 55

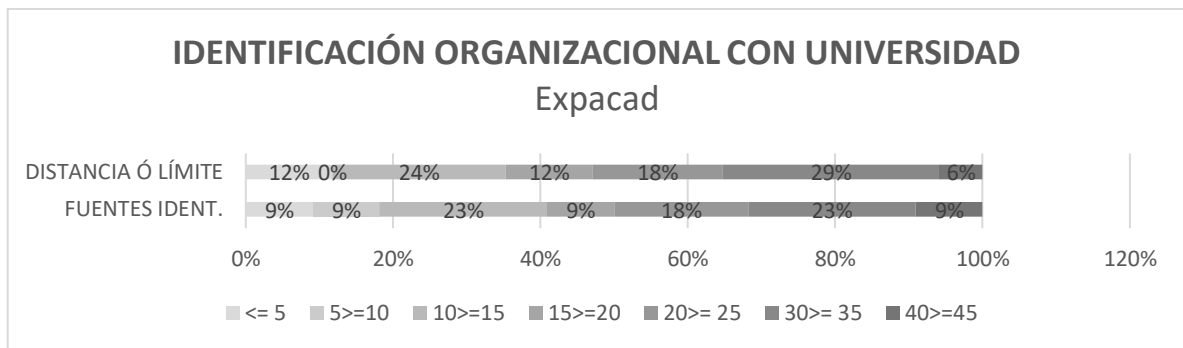
Identificación organizacional con la Universidad por grupo etario



La *experiencia como académico*, tanto en relación con las fuentes de identificación como en lo concerniente a las limitantes de identificación, se representa mayormente por

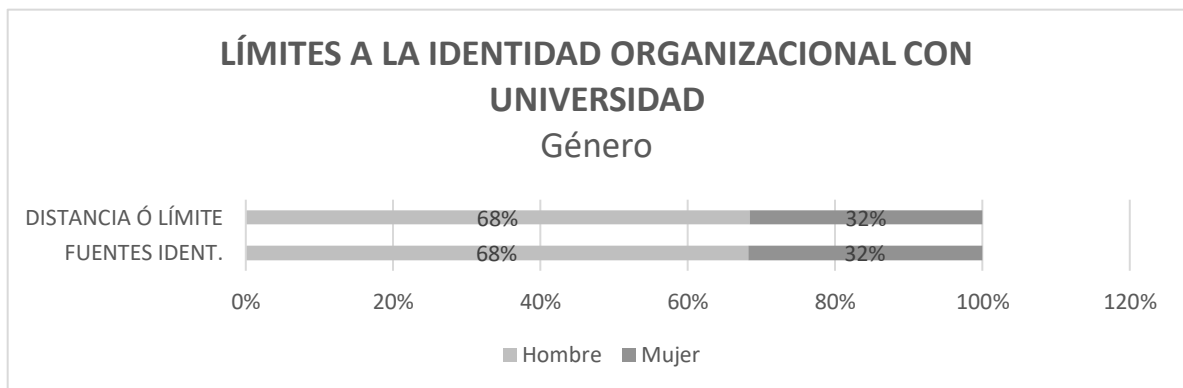
quienes cuentan con 10 a 15 años de experiencia y por quienes tienen de 30 a 35 años, cuyas creencias compartidas son reflejadas por el 23% y el 29% de la muestra en su rango. Se habla, por tanto, del perfil de académicos que han vivido una manera significativa de transición de universidad; sobre todo, de quienes cuentan con 30 años de experiencia, y un equilibrio con académicos de relativa experiencia. Llama la atención la similitud que existe aun con la diferencia de 20 años de antigüedad. Así lo muestra la figura 56:

Figura 56
 Identificación organizacional con la Universidad por experiencia académica



Con relación al género, sobresale el masculino, con 68% tanto en fuentes de identificación como en distancia o limitante, mientras que las mujeres se representan en un 32%.

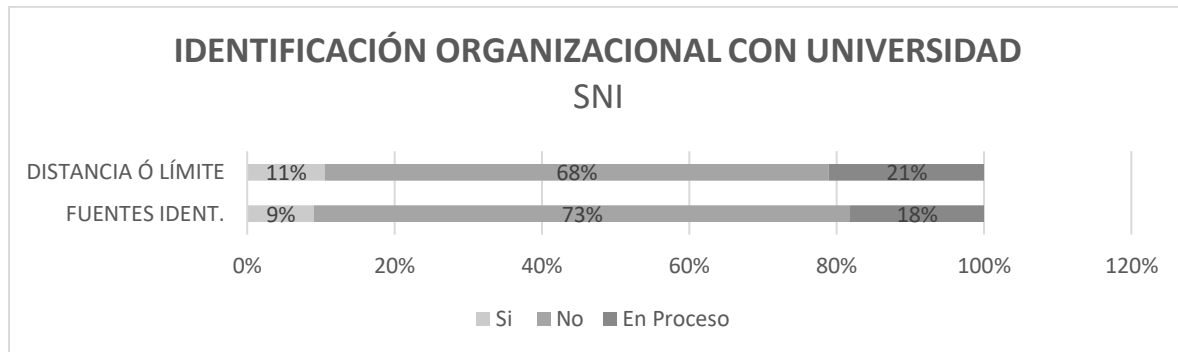
Figura 57
 Límites a la identidad organizacional con la Universidad por género



Se identifica en las creencias compartidas una mínima participación de académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con el 9% respecto a las fuentes de identificación y 11% en relación con a la distancia o límite a la identificación. Sobresalen las creencias del académico que no pertenece al sistema (alrededor del 70%) y un aproximado del 20% que se encuentra en proceso para ingresar al mismo, lo cual habla de una inclinación hacia la productividad científica. Así lo ilustra la figura 58:

Figura 58

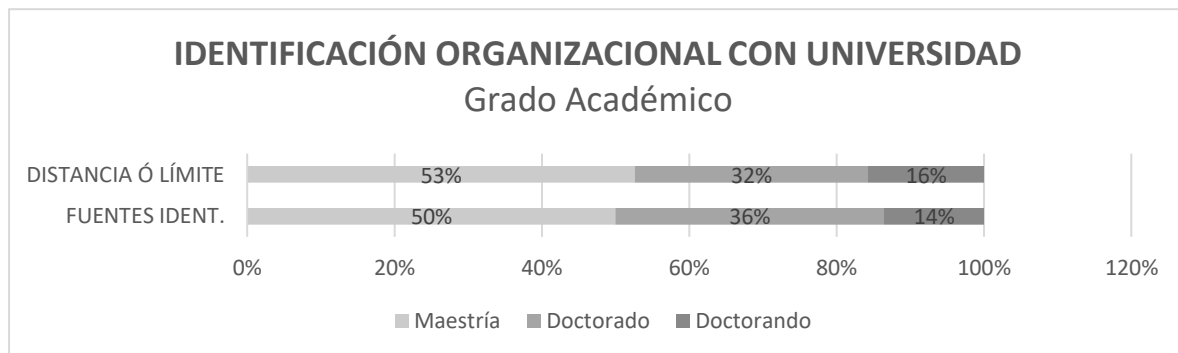
Identificación organizacional con la Universidad por pertenencia al SNI



De nuevo influyen en las creencias manifestadas *los grados académicos* de los participantes (*fig. 59*). De las creencias que pertenecen al académico con maestría, el 50% son acerca de las fuentes de identificación; mientras que el 53%, con relación a las limitantes a la identificación. De las expuestas por el académico con doctorado, el 36% son concernientes a las fuentes de identificación; mientras que el 32%, sobre las limitantes a la identificación organizacional con la Universidad. Cabe resaltar que en este punto se mantiene fuerte consistencia con lo manifestado por los académicos expertos según se ha comentado en los apartados 9.2 y 9.3.1, respectivamente.

Figura 59

Identificación organizacional con la Universidad por grado académico

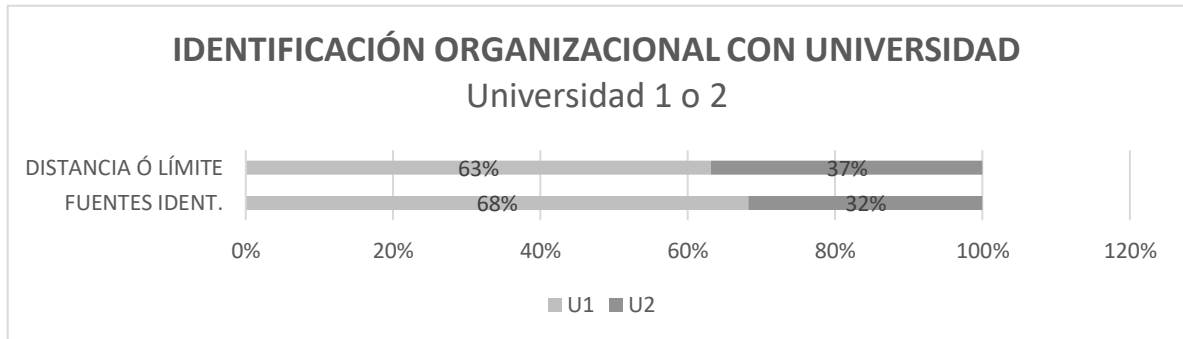


Al hablar de *tipo de universidad*, se refleja a la universidad particular en transición con mayor enfoque en la enseñanza y que inicia a fortalecer su dinámica de investigación con perspectiva global. Cabe resaltar que las 2 que han participado en el estudio muestran similitudes en sus características.

Sobresalen las creencias de los académicos pertenecientes a la universidad 1 con el 63% concernientes a la distancia o limitante a la identificación, en contraste con el 37% de las creencias de académicos de la universidad 2. A su vez, el 68% de las creencias de la

universidad 1 son acerca de las fuentes de identificación, en contraste con el 32% de académicos de la universidad 2 (ver fig. 60).

Figura 60
 Identificación organizacional con la Universidad por universidad 1 o 2

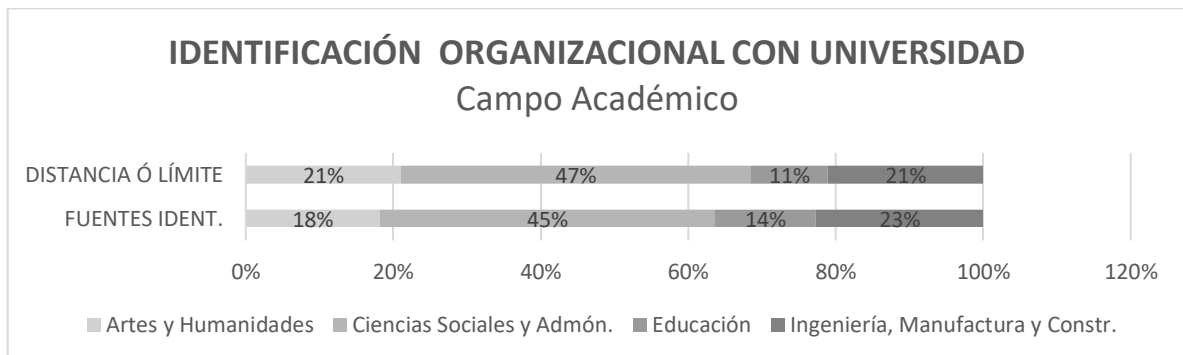


Respecto al campo de su *disciplina académica*, sobresalen las creencias de quienes están adscritos al campo de Ciencias Sociales y Administración, con el 47% sobre las limitantes a la identificación y el 45% en relación con las fuentes de identificación.

Las creencias relacionadas con la distancia o límite a la identificación se reflejan en un 21% tanto en académicos cuyas disciplinas pertenecen al campo de Artes y Humanidades, como en aquellos adscritos al de Ingeniería, Manufactura y Construcción. En esta misma línea, solo el 11% de las creencias son de académicos centrados en la disciplina de Educación.

Sin embargo, las creencias en cuanto a las fuentes de identificación pertenecen, en su mayor parte, a los académicos de Ciencias sociales y Administración (47%), seguido de quienes están adscritos a Ingeniería, Manufactura y Construcción (23%) y al campo de Artes y Humanidades (18%). De nuevo, permea poco la creencia del académico concentrado en la disciplina de Educación con un 14%.

Figura 61
 Identificación organizacional con la Universidad por campo académico



A manera de *contraste y complemento*, participó el académico experto de universidad pública —con intensa productividad científica y liderazgo nacional e internacional— en las creencias concernientes a las limitantes a la identificación. Este manifestó la influencia de las políticas en el sistema en dicho fenómeno, representado por un 100% de la muestra del grupo de académicos expertos de universidades públicas representativas de México. El 100% de ellos cuentan con el grado de doctor, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores y son de género masculino, lo cual, en su mayoría, se muestra a lo largo del capítulo 9.

Tabla 73

Porcentaje de participación de expertos respecto a la identificación organizacional con la Universidad a manera de contraste y complemento

EXPERTO UNIV.	No.	%	
PÚBLICA	5	100%	
GÉNERO	Hombre	Mujer	%
	100%	0%	100%
SNI	Sí	No	En proceso
	100%	0%	0%

- **Resultados y variables a partir de las perspectivas de transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización.**

Las perspectivas de transformación de la profesión académica y su efecto en los académicos respecto a su identidad con la organización se reflejan en los tópicos de la tabla 75 y en los dendogramas de las figuras 62 y 63. Estos reflejan el nivel micro de análisis según lo planteado en el diseño de investigación de campo (*ver tabla 34 en el apartado 6.1. Diseño y preparación para la investigación de campo*).

La descripción de las creencias se menciona en el apartado 9.3. Perspectivas de transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización.

Con base en la tabla 74, se identifica que cada tema abordado manifiesta una transversalidad en promedio del 55% de creencias compartidas. Sin embargo, los tópicos reflejan poco de la riqueza del contenido del diálogo.

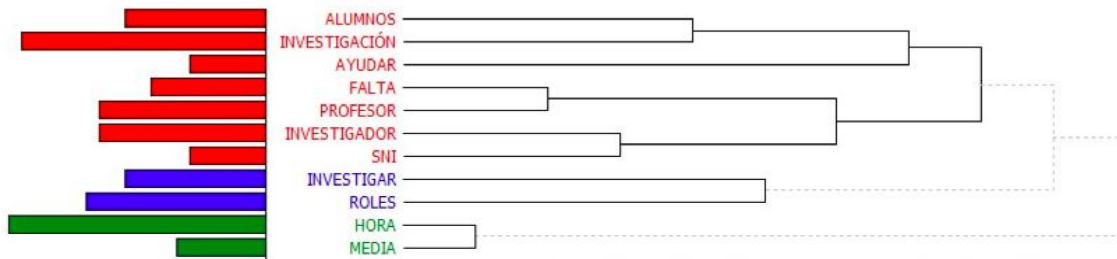
Tabla 74
 Resultados por tópicos componente creación de sentido y transversalidad en creencias

PRESIONES EXTERNAS			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	PRESIONES EXTERNAS	EXTERNAS; PRESIONES	47.62%
2	SABER	SABER; INVESTIGAR; INVESTIGACIÓN	42.86%
3	PROFESOR; ALUMNOS	PROFESOR; ALUMNOS; ALUMNO; PRESIÓN	52.38%
MULTIPLICIDAD DE FUNCIONES			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	SNI; FALTA	SNI; FALTA; PROFESOR; INVESTIGADOR	59.79%
2	HORA Y MEDIA; ALUMNOS	MEDIA; HORA; ALUMNOS	23.19%
3	AYUDAR; ALUMNOS	AYUDAR; ALUMNOS; INVESTIGACIÓN; INVESTIGADOR; ROLES	76.47%
SUS MOTIVOS, LE MOTIVA			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	HAGO	HAGO; MOTIVA	61.90%
2	PERSONA; ALUMNOS	PERSONA; ALUMNOS; PERSONAS	33.33%
3	PERSONAS	PERSONAS; MOTIVA	66.97%
ANHELOS, CREACIÓN DE SENTIDO			
N.	NAME	KEYWORDS	% CASES
1	LLEGUÉ; TRATO; TRASCENDER	LLEGUÉ; TRATO; PERSONA	60.40%
2	HUELLA; PERSONA	DECISIÓN; PERSONA	63.33%
3	ALUMNOS; PERSONAS	ALUMNOS; PERSONAS	76.67%

En sentido complementario, el dendograma de la figura 62 trata el conjunto de creencias relacionadas con las presiones externas y la multiplicidad de funciones, las cuales se agrupan en 3 conjuntos de palabras. En el primero, se encuentran los términos ‘alumnos’, ‘investigación’, ‘ayudar’, ‘falta’, ‘profesor’, ‘investigador’ y ‘SIN’, seguido de ‘investigar’, ‘roles’ y ‘hora y media’. Sin embargo, la riqueza del diálogo que los académicos manifiestan al respecto se encuentra en el apartado 9.3.1 Efectos multifunción en la identidad con la organización: presión y agotamiento.

Figura 62

Dendograma “Presiones externas y multiplicidad de funciones” por orden de aglomeración

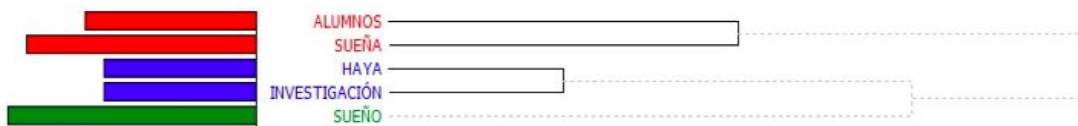


Lo mismo sucede con el dendrograma 63, concerniente a los anhelos y creación de sentido, que agrupa las palabras ‘alumnos’ y ‘sueña’, seguido de ‘haya’, ‘investigación’ y ‘sueño’.

Igual que en el punto anterior, la riqueza de las creencias de los académicos se describe en el punto 9.3.2. Deseo de dejar huella, incidir y trascender. Esta se identifica claramente en los tópicos que tratan sobre los anhelos y creación de sentido, presentados en la tabla 75.

Figura 63

Dendograma “Anhelos, creación sentido” por orden de aglomeración

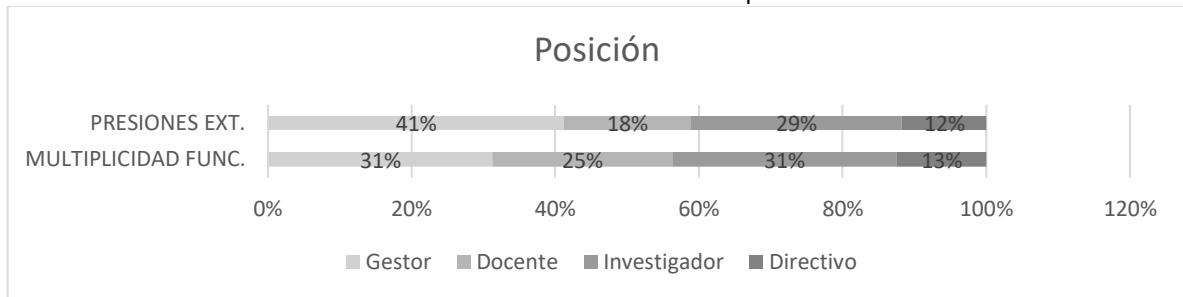


El perfil del académico que manifiesta sus creencias en estos puntos es muy similar en cuanto a las presiones externas, a la multiplicidad de funciones y a los anhelos y la creación de sentido. Es por ello que solo se describe en el siguiente apartado de manera conjunta para evitar la reiteración.

La descripción del perfil se alterna entre académicos de universidades privadas y se complementa fuertemente con las perspectivas de los académicos expertos, quienes participaron en las creencias en un 100%.

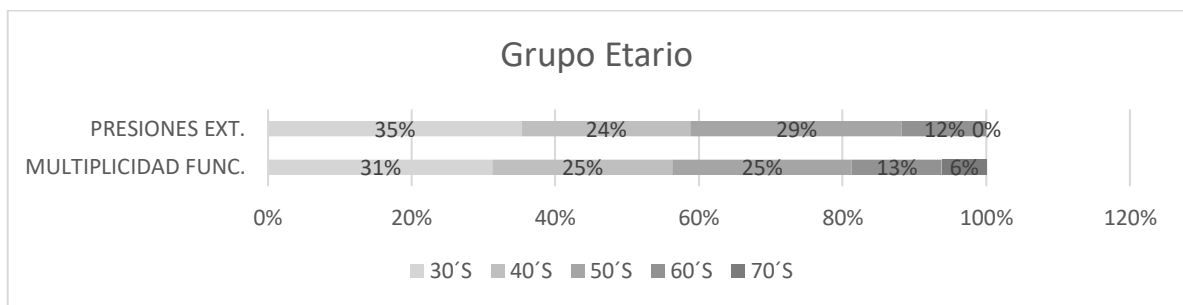
El perfil de los académicos de universidades privadas que dialogan acerca de la multiplicidad de funciones y sus efectos en el académico respecto a la identificación organizacional mantiene un equilibrio en su *posición* con el 31% de investigadores y el 31% de gestores, seguido del 25% de docentes y tan solo un 13% de directivos. El 41% de los que dialogan sobre las presiones externas son gestores; el 29%, investigadores; y el 18%, docentes (*ver fig. 64*).

Figura 64
 Perfil del académico en cuanto a su posición



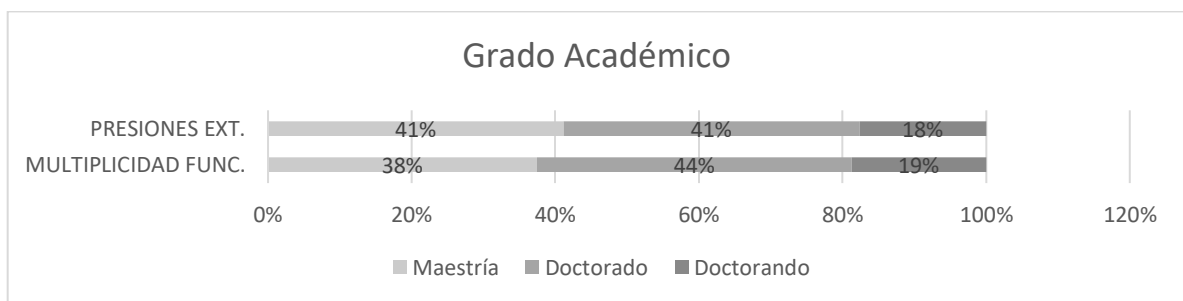
Los rangos de edad o grupo etario mantienen un equilibrio en los académicos de 30 (31% a 35%), 40 (25% y 24%) y 50 (25% y 29%) años. Es decir, las perspectivas se mantienen independientemente de su edad, tanto en relación con las presiones externas como respecto a los efectos de la multiplicidad en funciones.

Figura 65
 Perfil del académico en cuanto a su grupo etario



El grado académico de los académicos se concentra en quienes cuentan maestría y doctorado de manera equitativa, con 40% en maestros y 40% en doctores y un 20% en doctorandos. Lo que suma al considerar la aportación de los académicos expertos quienes, en su totalidad, cuentan con grado de doctor (fig. 66).

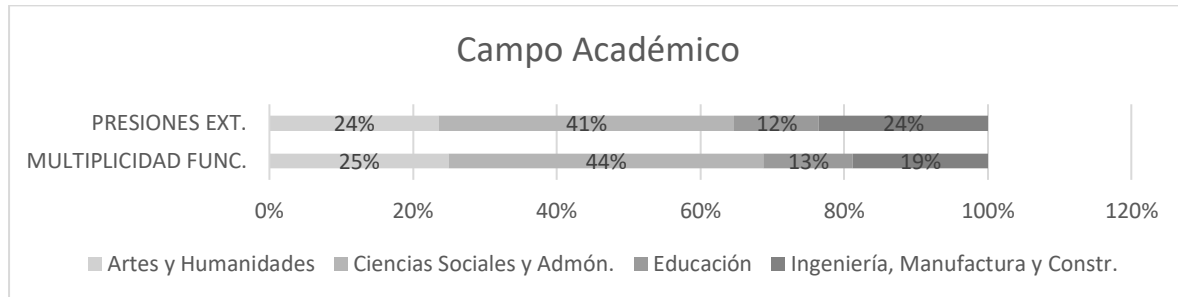
Figura 66
 Perfil del académico en cuanto a su grado académico



El campo de su disciplina académica de nuevo mantiene mayor representatividad en los académicos de Ciencias sociales y Administración (40%), seguido de Artes y Humanidades (25%) e Ingeniería (19%), tal como se muestra en la figura 67:

Figura 67

Perfil del académico en cuanto a su campo académico



Los expertos han manifestado sus creencias en los puntos relacionados con las presiones externas y la multifunción en un sentido complementario y enriquecedor. Esto se explica con su perfil, ya que, además, son expertos en política de Educación Superior y política educativa, así como en transformación de la profesión del académico universitario. Sin embargo, no se trató el tema relacionado con anhelos y creación de sentido.

Tabla 75

Porcentaje de participación de expertos respecto a la creación de sentido a manera de contraste y complemento

EXPERTO UNIV.	No.	%	
PÚBLICA	5	100%	
GÉNERO	Hombre	Mujer	%
	100%	0%	100%
SNI	Sí	No	En Proceso
	100%	0%	0%

9.5 A manera de síntesis

Las creencias compartidas que a continuación se presentan corresponden a la perspectiva de los académicos de universidades particulares, principalmente. En la tabla 76 se sintetizan los aspectos que favorecen, así como los que limitan la identidad organizacional con la Universidad seguidos de una breve descripción.

Tabla 76
 Aspectos que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos

Apartado		Dimensión IO: Identidad con la organización				Apartado	
		Genera identidad <u>con</u> la organización		Limitantes a la identidad <u>con</u> la organización			
		Fuentes de identificación		Distanciamiento y muros			
9.1.1	Acuerdo con valores, afinidad con el estilo y principios de la Universidad	a) Congruencia con fines institucionales y sus valores	Incongruencia visión personal con misión y pilares institucionales	a) Incongruencia con misión institucional y filosofía institucional	9.2.1	b) Sus valores y principios personales vs. los de la institución	
		b) Afinidad con principios institucionales y estilo de la universidad		b) Sus valores y principios personales vs. los de la institución			
9.1.2	Trato como personas y pertenecer a un grupo	a) Trato humano y respeto	Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento	a) No trato igual a iguales	9.2.2	b) No incluidos, no se le tome en cuenta, desapercibido, no involucrado	
		b) Formar parte del grupo y pertenecer		c) No reconocimiento			
		c) Actitud de servir con humildad y sencillez					
9.1.3	Prestigio de la institución, del grupo académico y personal	a) Prestigio de la Universidad	Falta buena respuesta del estudiante	a) Choque generacional	9.2.4	b) Exigencia académica	
		b) Prestigio del grupo académico		c) Perder actitud de servir			
		c) Prestigio personal	Del servicio a la soberbia: confusión y realidad	d) Confusión con rol del investigador	9.2.5		
9.1.4	Confianza en y de la Dirección	a) Confianza de y hacia la dirección o jefe - subordinado	Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos	a) Falta de un plan de desarrollo personal	9.2.3	b) Falta de apoyo y recursos	
		b) Libertad de acción, libertad de ser uno mismo "querer estar"				c) Falta apoyo e impulso de sus ideas	
		c) Diálogo, comprensión					
		d) Impulso, apoyo y respaldo de ideas					
		e) Encargos de trascendencia para la institución					
9.1.5	Reconocimiento como validación, motivación y pertenencia	a) Por generación de conocimiento	Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos	a) Falta de un plan de desarrollo personal	9.2.3	b) Falta de apoyo y recursos	
		b) Por parte de los estudiantes				c) Falta apoyo e impulso de sus ideas	
9.1.6	Motivación y apoyo	a) Retribución económica justa, equitativa y competitiva	Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos	a) Falta de un plan de desarrollo personal	9.2.3	b) Falta de apoyo y recursos	
		b) Apoyo en formación, desarrollo, actualización, grados				c) Falta apoyo e impulso de sus ideas	
		c) Apoyo en recursos para seguir siendo buen académico					
		d) Posibilidad de generar amistades y vínculos					
		e) Apoyo en desarrollar sus ideas					
		f) Congruencia entre metas personales e institucionales					

Nota: Elaboración propia

Para el académico, la **congruencia** entre la misión personal y profesional y la misión de la institución es importante para generar identificación organizacional. **El trato** es trascendente para producir identificación: el trato respetuoso hacia una persona, así como la pertenencia a un grupo llama a identificarse con la organización, en conformidad con sus creencias compartidas.

La **confianza** sinérgica de la Dirección y hacia la Dirección entre jefe-académico/académico-jefe produce en ellos lealtad y reconocimiento; supera el factor meramente económico, se relaciona más con la lealtad y la libertad.

Dentro del diálogo surgen 3 niveles de **motivación** que fomentan el deseo de identificarse: la motivación **extrínseca**, que deriva en una retribución económica justa, equitativa y competitiva; la motivación **intrínseca**, que proviene del impulso a su desarrollo mediante la formación, la actualización, la obtención de grados, el apoyo con actualizaciones, congresos, e inclusive, la importancia que brindan a alentarles a desarrollar sus ideas; y la motivación **trascendente**, respecto a la cual es importante que las metas personales, relacionadas con su sentido de misión, generen un vínculo de seguimiento con las metas institucionales.

El factor **prestigio** se menciona en 3 niveles: el prestigio de la Universidad como institución, el prestigio del grupo académico y el prestigio personal. El prestigio de su cuerpo y la excelencia académicos generan en ellos un deseo aspiracional y de vinculación. El prestigio personal que resulta de pertenecer a cierto grupo académico y a cierta Universidad es fuertemente significativo para generar identidad. Ha sido una constante la importancia que brindan al hecho de generar y contar con un prestigio personal; para ellos es significativo el **reconocimiento** que les genere prestigio, así como la pertenencia a la universidad prestigiosa.

El **reconocimiento** es considerado una fuente de validación y recompensa: les demuestra que están haciendo bien su trabajo, les brinda una motivación para seguir adelante, y muchas veces, se manifiesta en oportunidades de crecimiento y desarrollo que les permiten generar logros.

El distanciamiento de los académicos respecto a la organización universitaria se promueve, en principio, por la incongruencia de misiones personales con la misión o los pilares de la Universidad, y surge también por la diferencia entre los valores y principios personales con los de la institución. Un problema fuerte es cuando se anteponen intereses personales a los del grupo y la Universidad en sí, lo que va más allá de las diferencias o desacuerdos que podrían dialogarse para llegar a acuerdos comunes.

Para los académicos, especialmente de universidades particulares y no tan relacionados con el mundo de la investigación, los aspectos relacionados con **el trato** en la organización han sido un detonante. Se refiere al trato como persona: aspectos como no ser incluidos ni tomados en cuenta, pasar desapercibidos o no ser involucrados en proyectos.

Existe un **discurso bilateral** por parte del académico **docente** que vale la pena observar muy de cerca. Por una parte, su labor va pasando a un segundo nivel de prioridad en la Universidad: el reconocimiento mantiene preponderancia hacia la labor de

investigación. A la par, en su labor de formar a las generaciones actuales, ocasiona decepción: el sentir “No soy para esto”, y con ello, el replantearse tanto su vocación formativa como su vínculo con la organización universitaria.

Los académicos concuerdan en que la **soberbia** es un elemento de distanciamiento. Señalan que a medida que crezca su prestigio, no hay que `despegar los pies de la tierra´ porque eso puede alejarlos de su propia investigación, de los alumnos y de sus compañeros de trabajo. En otro sentido, exponen que los sistemas externos por mérito han generado un fenómeno en la Universidad, el cual consiste en que el académico vuelve su actividad hacia el organismo de referencia, fortalece su profesión de investigador y su grupo de referencia —que no siempre está dentro de su universidad— se vuelve su núcleo más cercano, el cual es distinto al vínculo que mantiene el docente, cuyo núcleo está en el aula, en el alumno y en la organización.

La ampliación de la misión de la Universidad genera una transformación de la profesión académica con cambios en sus funciones y áreas de desempeño, que han impactado no solo en el académico como persona, sino en la manera de percibir su profesión con efectos en su función dentro de la organización universitaria. Como se muestra en la tabla 77, el diálogo se concentra en dos líneas:

- El efecto de la multifunción en la identidad con la organización, en medio de la automotivación, la tensión y el agotamiento, el cual, según los académicos, podría ser un detonante para limitar la identidad organizacional de la Universidad.
- Sus motivos y lo que da sentido al hecho de ser académico, cuyas creencias se concentran en su deseo y anhelo por dejar huella, influir y trascender a partir de su función.

Tabla 77

Perspectivas transformación de la profesión académica y su efecto en la identidad con la organización

Apartado	Dimensión IO: Identidad con la organización. A partir de la idea de ellos como académicos universitarios				Apartado
	Cómo se ve respecto al cambio en universidad.		Por prever ante el cambio en universidad		
	Anhelos como académico. Creación de sentido.		Presiones externas de cambio, validarse		
9.3.2	Deseo de dejar huella, incidir y trascender	□ Incidir, deseo de dejar huella	Efectos multifunción en la identidad <u>con</u> la organización: presión, insatisfacción y agotamiento	□ Círculo vicioso hacia la pérdida de identidad en medio de la automotivación y la tensión	9.3.1

Nota: Elaboración propia

BLOQUE V

Marco conclusivo

Capítulo 10. Discusión de resultados, conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

La presente investigación aborda el tema de la *identidad organizacional en la Universidad en voz del académico* conforme al diseño metodológico establecido en los capítulos 5 a 7.

En los capítulos 2 al 4 se presentó el sustento teórico, así como las aportaciones de investigaciones previas sobre el tema.

Los resultados, fruto de los trabajos de campo y de análisis, se abordaron en los capítulos 8 y 9. Los mismos con el marco teórico serán base para la discusión de resultados, orientando las conclusiones, las pautas y propuestas, así como las limitaciones y futuras líneas de investigación.

10.1 Discusión de resultados

La estructura elegida para la discusión responde tanto a los temas señalados en los capítulos 8 y 9, como a las dimensiones de identidad organizacional consideradas en el estudio:

Dimensión "*Identidad organizacional de la Universidad*" que responde al primer objetivo general de la investigación con los siguientes temas (*ver capítulo 8*):

- I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable
- II. Aspectos por prever a la idea de Universidad desde el académico

Dimensión "*Identidad organizacional con la Universidad*", que responde al segundo objetivo general de la investigación con los siguientes temas (*ver capítulo 9*):

- III. Factores que favorecen y limitan la identidad con la organización en la Universidad
- IV. Perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización

En la discusión de resultados se interpretan los hallazgos obtenidos, así como la relación o diferencia respecto a investigaciones previas y aportaciones teóricas de los distintos autores mencionados en los antecedentes y en el marco teórico.

10.1.1 Dimensión identidad organizacional de la Universidad

- **En relación con la idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable a partir de sus académicos**

Los resultados obtenidos (*ver capítulo 8*) permiten comprender la identidad organizacional de la Universidad a partir de lo central, distintivo y perdurable (*ver apartado 3.2. Identidad Organizacional*), así como los aspectos por prever, según creencias compartidas de sus académicos. Se confirma lo establecido por Hatch y Schultz (1997), para quienes la identidad de la organización se refiere a lo que los miembros perciben, sienten y piensan, respecto de aquello que es central, perdurable y distintivo del carácter de la organización; el presente estudio, se refiere a la Universidad.

En este sentido, los resultados (*ver apartados 8.1.1 a 8.1.5: Formación y educación de personas; Investigación, Influencia y búsqueda de la verdad; Generación de cultura, comunidad de personas y enfoque humanista*) muestran que las creencias compartidas en los académicos se concentran en la formación y desarrollo de personas —subrayan la importancia de la persona en el proceso formativo—; la investigación como medio para generar y difundir conocimiento; la influencia social y la búsqueda de la verdad; la generación de cultura, la congruencia con el enfoque humanista y la comunidad de personas. Ello mantiene consistencia respecto a las funciones tradicionales de la Universidad con base en las posturas de Ortega y Gasset (2015), Guardini (2011), García (2012) y González (2014) (*ver fig. 2 en apartado 2.1. De la misión a las funciones de la Universidad*).

En lo concerniente a los postulados de la tercera misión (*ver apartado 2.2. La tercera misión de la Universidad en la actualidad*), mantiene consistencia el aspecto que los académicos denominan ‘influencia social’ en el sentido de velar por el ‘compromiso social’ (Chantler, 2014). Sin embargo, el aspecto de investigación, vinculación y transferencia del conocimiento con inclinación a considerarle como elemento económico (Vilalta, 2013), mantiene diferencias entre los postulados de la tercera misión (Birchnell et al., 2017) en Rojas et al. (2018) y la manera como lo percibe y lo vive el académico, especialmente de la universidad pública y los centros de investigación dentro del contexto de estudio.

Las creencias compartidas mantienen consistencia con los objetivos estratégicos que se mencionan en el *National Strategy for Higher Education to 2030* de Colin Hunt y Higher Education Strategy Group (2011) (*ver tabla 4*) con sincronía en los objetivos relacionados a la educación relevante, el fomento a la investigación y la colaboración. Sin embargo, los académicos coinciden en prever el manejo interno de los objetivos estratégicos que tratan la calidad y la eficiencia en las organizaciones hacia la consistencia

interna de la esencia universitaria (*ver apartado 8.2. Aspectos por prever a lo central, distintivo y perdurable de la Universidad*).

Esto quiere decir que el marco mental común en los académicos mantiene una *identidad compartida* (*ver apartado 3.8.3. Identidad compartida*) manifestada por Whetten (2006), Hatch y Shultz (1997) y Gioia et al., (1994), para quienes, a partir de la respuesta colectiva a un conjunto de estructuras cognitivas compartidas de los académicos, se responde al quiénes somos como organización, independientemente de formar parte de distintos perfiles de universidades. Aunque sus mismos contextos de acción marquen diferencias, las creencias de la idea de Universidad en su esencia mantienen fuerte consistencia entre ellos con algunos matices según sus realidades; en los resultados influye el contexto del estudio.

Se percibe, a través de sus creencias, que la docencia y el aspecto formativo de la Universidad aún mantienen fuerte sentido (*ver apartados 8.1.1. Formación y educación de personas: enfoque a la persona y 9.3.2. Deseo de dejar huella, incidir y trascender*). Aunque la metodología fue distinta, el resultado es similar y consistente a lo encontrado en investigaciones previas realizadas por Lamarra y Centeno (2011). Coinciden también con Llano (2003) y García (1996) al manifestar la herencia histórica del sentido de universidad como *Universitas Magistrorum et Scholarium* mediante el ayuntamiento de maestros y estudiantes centrados en la enseñanza y en la educación con la finalidad de aprender los saberes.

Los académicos piensan que la formación de personas con valores, actitud de servicio y empuje para enfrentar lo que la vida personal, profesional y social les depare, ha de acompañar el aprendizaje de los estudios propios de la profesionalización, así como generar identidades profesionales en sus estudiantes con compromiso personal, creencias y valores asociados a la profesión elegida (*ver apartados 8.1.1.1. Formación de personas con valores y capacidad de servicio a la sociedad y 8.1.1.2. Formación hacia el campo profesional*).

En este sentido, los académicos entrevistados concuerdan con lo manifestado por los premios Nobel en 2004 (como se citó en Tomàs i Folch, 2007), así como con Pérez (2005); ya que para ellos, la misión universitaria radica en ayudar a los estudiantes a pensar considerando los aspectos éticos, lo que implica que los profesores universitarios alternen en su cátedra, tanto la formación científica y profesionalizante como la formación humanística; de manera que las universidades se centren en la formación de personas y no solo en la parte técnica de la profesión, es decir, en formar a la persona en su totalidad e individualidad de manera que el conocimiento y el saber brinden perspectivas de vida y para la vida.

Con relación a **la función de 'Investigación'**, se considera central, distintiva y perdurable de manera coincidente por académicos de universidades particulares, expertos de universidades públicas y en la teoría revisada (*ver apartados 8.1.2. Investigación: generar y difundir conocimiento; 2.1. De la misión a las funciones de la Universidad y 2.2. La tercera misión de la Universidad en la actualidad*).

Cobra especial relevancia el sentido de la investigación en el académico contemporáneo, experto o no, ya sea de universidad privada o pública, no solo por la tradición histórica de una labor tan loable, sino también porque ha sido impulsada con gran fuerza mediante la tercera misión de la Universidad (Vilalta, 2013), así como por las universidades de rango mundial (Salmi, 2010).

Cabe mencionar que el *sentido de la función de "investigación" mantuvo diversidad de enfoques*, así como puntos de coincidencia entre las perspectivas de académicos de universidades particulares, de los expertos de universidades públicas con gran trayectoria en investigación y los enfoques teóricos de la tercera misión en la Universidad actual.

Una de las coincidencias radica en el impulso que se ha dado a la investigación para el desarrollo de las sociedades como obligación de entender a cualquier sociedad, a cualquier fenómeno (*ver apartado 8.1.2.1. Medio de servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales*). Se considera una prioridad que permite abrir caminos y resolver problemáticas de índole social, económico o político para impulsar la ciencia hacia la innovación. Sus creencias son consistentes con lo planteado por Tünnermann (2000) al manifestar que la Universidad debe asumir una misión social que le lleve a vincularse con la sociedad y sus problemas.

Los académicos de universidad particular perciben la función de investigación como medio para generar conocimiento que permita alimentar la docencia y el desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales (además de virtudes de servicio al contexto social ya mencionado), así como medio de impulso en organismos públicos y privados mediante la vinculación e innovación (*ver apartado 8.1.2.2. Desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales*).

Respecto a las circunstancias de la universidad pública y centros de investigación, los expertos reconocen el mérito como una manera de generar insumos de calidad, reconocimiento y prestigio para su universidad y para ellos como académicos, en un marco de competitividad, eficiencia y rendición de cuentas (*ver apartado 8.1.2. Investigación: generar y difundir conocimiento*).

Se comprende por sus académicos expertos la relevancia de la investigación en las universidades de rango mundial; pero admiten que enfrentan fuertes presiones para destacar competitivamente en un entorno internacional mediante la producción de nuevos conocimientos y generación de patentes, lo que concuerda con lo que ya planteaba Salmi

(2010) hace 10 años. De manera especial, se trató por expertos y académicos investigadores con productividad científica una de las intenciones de la tercera misión de la Universidad, que radica en el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico (Vilalta, 2013) (*ver fig. 6*).

Se resalta que dicha transformación genera fuertes disyuntivas tanto de expertos, como de académicos de universidad particular. El académico experto expresa una realidad: el sentido económico asignado a la generación de conocimiento y patentes ha cobrado significativa relevancia en las universidades públicas, especialmente mediante las publicaciones científicas de impacto y en donde es fuertemente reconocido el mérito con un aumento no solo en sus ingresos económicos, sino en su prestigio como académico, lo que coincide con los estudios de Porter (2003) y Díaz Barriga (2008).

En lo que concierne al trinomio compuesto por Universidad-empresa-sociedad que apuesta por la tercera misión en el ámbito de la investigación (*ver apartado 2.2. La tercera misión de la Universidad en la actualidad*), son las creencias de académicos jóvenes de universidad particular con productividad científica las que manifiestan su interés por incidir e influir en cámaras, empresas y gobierno a partir de sus investigaciones y patentes.

En ellos se permea el sentido de la transferencia del conocimiento y, de manera natural, el enfoque que promueve la tercera misión. Ello concuerda con lo manifestado por expertos, así como con el modelo colaborativo de innovación y desarrollo de Mukherjee y Tandon (2011), que integra a miembros de la comunidad, organizaciones de la sociedad civil, al mundo académico e instituciones políticas y empresariales. Concuerdan sus creencias con los ámbitos de la tercera misión que promueven Etzkowitz y Leydesdorff (2000) (*ver fig. 8*), la cual radica en la vinculación entre la academia y el académico-investigador en la Universidad para generar sincronía con organismos públicos y privados, a los ámbitos político gubernamental y social-empresarial, y así impulsar el sistema de innovación empresarial en el marco de la Universidad emprendedora. Esto coincide también con lo planteado por los expertos al mencionar que, al haber nacido en un mundo competitivo y global, los académicos más jóvenes ya traen el sentido de competitividad y eficiencia, así como el bilingüismo de manera natural, por lo que les será más sencillo afrontar y apropiarse de dichos postulados.

En cuanto a la función de **influencia social y liderazgo académico**, los resultados revelan el sentido tan intenso que le brindan académicos y expertos, que ha de mantener la Universidad en los distintos ámbitos de la sociedad, así como la tradicional función de **búsqueda de la verdad**, término que prevaleció, principalmente, en los académicos de universidades privadas (*ver apartado 8.1.3. Búsqueda de la verdad e influencia*). El académico considera **el liderazgo académico** como un eje imprescindible para la Universidad (*ver apartado 8.1.3.1. Universidad como referente, vanguardia y líder de*

opinión), ya que es el medio por el que se difunde el conocimiento avanzado como elemento para el desarrollo de las naciones; brinda alternativas de solución y vetas por retomar o contemplar en un contexto político, económico, social y empresarial. Los resultados son consistentes con Chantler (2014), quien apuesta por el sentido de compromiso social de la Universidad, así como por una de las intenciones de la tercera misión de la Universidad que radica en la 'responsabilidad social' o bien, el 'compromiso social' (Vilalta, 2013) (*ver fig. 6*).

Sin embargo, se percibe su perspectiva desde un enfoque más intelectual y no tan relacionado con la transferencia de su conocimiento a las realidades sociales, lo que representa un área de oportunidad por reforzar en las estrategias y sistemas de las Universidades.

En otro sentido, las creencias del académico también identifican **la generación de cultura** como central, distintivo y perdurable a la Universidad, y, por tanto, se reconoce como generador de cultura, a través de su estudio, de la meditación nutrida, del conocimiento, del diálogo con sus semejantes, sus estudiantes, y de la difusión del conocimiento que trascienda su entorno (*ver apartado 8.1.4. Generación de cultura*). Este enfoque coincide con lo planteado previamente por autores como Tylor (1975), al percibir la cultura como todo lo creado por el ser humano, su forma de comportarse, de vivir en comunidad, sus creencias y sus ideas.

Académicos de universidades particulares, sobre todo, también consideran central a la Universidad generar una cultura de virtud (*ver apartado 8.1.4.2. Cultura de virtudes y valores como camino de perfección*), lo que concuerda con los postulados planteados en la conferencia mundial sobre las políticas culturales de la UNESCO (1982), en donde ya se planteaba a la cultura como elemento para brindar al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Así, la Universidad tiende a fomentar una cultura cimentada en el valor, la virtud y el perfeccionamiento del hombre.

A partir de sus creencias respecto **al sentido de comunidad** en la Universidad como lo central, distintivo y perdurable, se mantiene la concepción original de su sentido *universitas*. Ellos, al igual que Llano (2003) y Villanueva (2009), la consideran una comunidad en su aspecto colectivo (*ver apartado 8.1.5. Comunidad de personas*), aunque también señalan que en la práctica no siempre se vive de dicha manera ante la tendencia a la individualización —ya mencionada en el marco teórico con base en Duderstat (2010) (*capítulo 2*), así como en la parte de resultados en los aspectos por prever (*ver apartado 8.2. Aspectos por prever a lo central, distintivo y perdurable de la Universidad según el académico*)—. El académico experto coincide con Duderstat (2010) y Villanueva, (2009) al exponer su creencia y deseo de volver a una universidad colegiada, una universidad que favorezca la comunidad académica.

Las creencias del académico experto manifiestan que el sentido de Universidad como *comunidad de personas* (García, 1996) ha sufrido una transformación en las universidades de investigación, aunque el deber ser de la Universidad —entendida como comunidad de saberes (*universitas scientiarum*)— se mantiene vivo en la mente y la práctica de académicos, expertos o no, y de ambos tipos de universidades, ya sean privadas o públicas.

Llano (2003) menciona al respecto que a partir del sentido universitario se inicie con el rompimiento de la natural tendencia humana de individualización y con el aprendizaje de una nueva perspectiva de filosofía de vida hacia la comunidad y la colaboración (*ver apartado 2.3. Configurar una cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje*). Asevera que la Universidad debe reinventarse para transformar a sus actores.

El diálogo con los académicos reconoce **la congruencia del enfoque humanista** como uno de los elementos permanentes y distintivos en la identidad de Universidad (*ver apartado 8.1.6. Congruencia con el enfoque humanista*). Se identifica la congruencia como la coherencia o relación lógica entre los valores y principios establecidos por la Universidad como parte de su identidad y al respetar su esencia propia: su *ethos*.

Tanto para académicos, expertos o no, de ambos tipos de universidades, ya sean públicas o privadas, como para premios Nobel (2004) y estudiosos del tema como Rodas (2018), Ortega y Gasset (2001), Rojas (2018) y Ortiz-Reyes (2017), es un referente de la Universidad en su identidad propia, así como un rasgo central y distintivo que ha de ser permanente en el tiempo. En este sentido, fue relevante percibir que el diálogo común se centró en la disputa que vive hoy la Universidad entre la tendencia a orientar sus actividades al mercado frente a una visión más amplia y cultural del sentido de la Universidad. El académico ve en el enfoque humanista una propuesta permanente de valores base que sirven de guía para la vida de los alumnos y de sociedades comprometidas con la verdad, con el bien, con los valores, con la belleza, en fin, con la misma sociedad.

- **En relación con los aspectos por prever a la idea de Universidad desde el académico**

Se prevé en el aspecto humano velar por la coherencia con la ideología y las metas de la Universidad, priorizar a la persona antes que, a la eficacia y eficiencia, así como a la necesidad de fortalecer lazos vinculantes (*ver apartado 8.2.1. Por prever desde el aspecto humano*).

Estas creencias coinciden con lo que manifestaba Llano (2003) al hacer un llamado a evitar la fragmentación en las universidades y con ello, destacar el sentido unitario de personas y organizaciones.

En este sentido, académicos concuerdan, en primer lugar, con Gairín et al. (2007) al reconocer la necesidad de considerar ante las acciones institucionales los componentes de misión, que han de permear a políticas y gobierno de las organizaciones, a programas integrados, al seguimiento de los planes y los resultados, según la figura 12 (*ver apartado 2.4. La Universidad actual: retos desde la estrategia*), en los componentes de una planificación que promueva la esencia de la Universidad. En segundo lugar, concuerdan con Stensaker (2015) y Bacha (2014), para quienes, a mayor alineación entre misión y acción, mayor calidad, congruencia y efectividad en el desarrollo de una universidad; sus postulados apuestan por el equilibrio entre la acción y pensamiento como un bien necesario en toda organización y una demanda en el sistema educativo de nivel superior.

Es importante fomentar en cada acción la identidad propia de la Universidad, de manera tal que permita una óptima vinculación entre la innovación y la tradición, pero desde la esencia de las personas. Para lograrlo, académicos como Dias (2010) concuerdan en la necesidad del académico universitario por apropiarse de la misión e identidad de su universidad, pues es el puente que permite la consistencia en las organizaciones, así como un sentido de pertenencia social y fuerte identidad.

Llama la atención que al analizar también los estándares de calidad que marcan las principales acreditaciones de la Universidad anglosajona (SACS, WASC), coinciden en la integración de las distintas prácticas institucionales de manera que favorezcan consistencia interna (*ver apartado 4.5. Misión de la Universidad y parámetros de calidad: una perspectiva internacional hacia la consistencia de su identidad organizacional*).

En ello concuerdan Dolence y Norris (1995), lo que se refleja en la figura 24. Sin embargo, subrayan la necesidad de que, ante semejante transición, se vele por la persona antes que por la eficiencia y la eficacia (*ver apartado 8.2.1.2. Eficacia y eficiencia, luego la persona*); así como la necesidad de fortalecer los lazos vinculantes entre académicos, y entre formadores y estudiantes (*ver apartado 8.2.1.3. Fortalecer lazos de vinculación*). Esto hace eco a lo expuesto por Dias (2008) en cuanto a la contradicción entre:

Los esfuerzos en pos de implantar el lenguaje, las lógicas, las estrategias y las prácticas exitosas en la industria de la educación superior y, por otro, la lucha por la preservación del *ethos* académico y de sus valores de autonomía, interés público e investigación y formación científica. (p. 18)

Se prevé en el aspecto formativo e intelectual velar por la colegialidad frente a la tendencia hacia la individualización; ante el riesgo latente en la función de investigación de la evaluación por mérito y la preponderancia en la investigación se prevé el riesgo de suplantar la docencia y el sentido formativo en las universidades. Académicos expresan su preocupación ante la tendencia de priorizar la labor de investigación, inclusive, mediante

los méritos que su labor productiva promueve respecto a la formación universitaria (*ver apartado 8.2.2. Aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito formativo e intelectual*).

Académicos y expertos coinciden con Duderstat (2010) y Villanueva (2009) al creer en la importancia de alentar la colegialidad y la comunidad académica también como alternativa para evitar la individualización que propicia las universidades de investigación.

Sus creencias son consistentes también con lo planteado por Weerts (2014) al alentar que no se descuide el valor de la enseñanza, alternado con la potencial fragmentación en la Universidad con un enfoque burocrático e impersonal (*ver apartado 3.5. Evolución de la identidad organizacional de la Universidad*).

Asimismo, sus creencias revelan similitud con la postura de Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), para quienes las organizaciones de carácter formal y burocrático se han de convertir en aquellas que actúan como comunidades colaborativas (*ver 6 y apartado 2.5. Dinámica de cambio en las organizaciones educativas y en la Universidad*). Los académicos manifiestan su interés consistente en reforzar el sentido de comunidad y colaboración en las universidades (*ver apartado 8.2.2.1. Individualización vs colegialidad*). En este sentido, muestran similitud con las creencias de Barrera-Corominas (2015) acerca de la conveniencia y necesidad de que en las universidades como organizaciones se trabaje como comunidad colaborativa en el sentido de propiciar una cultura que evite los individualismos y la excesiva burocratización.

Esto significa que los académicos reconocen en la necesidad de la colegialidad una manera de vivir el sentido universitario con una perspectiva de filosofía de vida hacia la comunidad y la colaboración, a partir de la apuesta por las comunidades colaborativas (Barrera-Corominas, 2015; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011) con el óptimo equilibrio en funciones tanto de formación como de investigación.

Se prevé en el aspecto de gestión, el riesgo latente de perder el sentido de Universidad ante la preponderancia del espíritu empresarial en la gestión universitaria; los académicos invitan a velar por la coherencia con los fines propios a la Universidad y la importancia que cobra la selección del académico en relación con la afinidad con los objetivos de la institución (*ver apartado 8.2.3.1. Orientación empresarial en la Universidad: el riesgo de perder su verdadero sentido*). Al igual que Llano (2003), académicos y expertos invitan a velar por el sentido de *universalidad* propio de la Universidad. Prevén el riesgo de asumir un pensamiento pragmático y/o utilitarista en función del mercado, que involucre el fin más delicado en la misión de la Universidad, como es la formación, el desarrollo y prevalencia de la ciencia, el conocimiento y la cultura; de manera que se limite su universalidad hacia el impulso de respuestas a múltiples demandas de la sociedad.

El constructo de identidad organizacional en la Universidad es relevante, ya que concentra las creencias compartidas de lo que es central, distintivo y perdurable para la organización como tal y brinda una fuerza cultural desde la esencia de la misión en conjunto con misiones compartidas desde acciones y funciones en sus personas con una creación de sentido que favorezca la adaptación a cualquier organización, aun con los cambios que hoy enfrentan.

10.1.2 Dimensión identidad organizacional con la Universidad

- **En relación con los factores que favorecen y limitan la identidad con la organización en la Universidad**

Tanto expertos de universidad pública como académicos de universidad particular mantuvieron discursos complementarios (*ver cap. 9*): los expertos se enfocaron en la manera como las políticas públicas impactan en las universidades y sus académicos; por su parte, las creencias de los académicos de universidades particulares mantienen un enfoque organizacional con fuertes puntos de coincidencia con lo planteado por Morgan (2009) y Clark (1998).

Los resultados concentran 3 factores fundamentales que favorecen o limitan la identificación del académico con la Universidad: *factores ideacionales, factores organizacionales y factores personales*. La suma de la presencia de los 3 factores es fundamental para generar identificación y confirman lo planteado por Whetten (2006) respecto a la importancia de la sincronía que ha de existir en los 3 componentes de la IO, por lo que se confirman sus planteamientos.

Ello no se refleja en otros estudios que consideran la parcialidad de un solo factor como el todo para favorecer o limitar la identificación planteado por Moriano *et al* (2009). Cuando se presentan los 3 factores con sus elementos y de manera sumativa, se genera identificación; mas cuando alguno de ellos falta, se propicia su disminución. Sin embargo, confirman su postura: a mayor presencia de dichos factores, mayor identificación; y a menor presencia o ausencia de estos, menor identificación. La diferencia radica en que sus planteamientos se limitan a los factores organizacionales para organizaciones en general.

a. Factores ideacionales

Es importante para la identificación de los miembros académicos, percibirse como elementos que representen para sus organizaciones un sentido de continuidad en su esencia y misión. Sus creencias mantienen consistencia con los resultados de Chen y He (2015), así como con los planteamientos de Dutton, Dukerich, Harquail (1994) y Bloch, (2014). Ellos señalan la existencia de una estrecha relación entre actores internos y la identidad de la organización, ya que las personas tienden a identificarse con su organización

o empresa si sus actitudes personales y sus valores están en conformidad con los valores, misión y estrategia de la empresa (*ver apartado 3.3. Dimensiones y componentes de la identidad organizacional*).

En otro sentido, se ha manifestado la consistencia en la idea de lo que es central, distintivo y perdurable a la Universidad por académicos y expertos acerca de la identidad organizacional de la Universidad, y que en ellos genera un gran sentido y deseo por pertenecer; sus misiones personales y profesionales se empatan perfectamente con las funciones expresadas (*ver apartado 9.1.1. Acuerdo con valores y afinidad con el estilo y principios de Universidad*).

Estos resultados se complementan con lo expuesto por Whetten (2006), quien apela al estudio de la identificación bajo la comprensión del componente ideacional de los miembros de las organizaciones para generar identificación respecto a lo que consideran central, distintivo y perdurable de sus organizaciones.

También coinciden los resultados de sus creencias en el ámbito ideacional con los resultados planteados por Degn (2016), para quien, debido a las disonancias en las ideas sobre lo que la Universidad es y debe ser, así como a las reformas de las IES, miembros de la organización se ven obligados a hacer frente a cuestiones de identidad tanto en su sentido personal y profesional, así como a su percepción de la organización para la que trabajan (*ver fig. 68 del apartado 10.2.6. Relacionar factores favorecedores y limitadores de la IO con la Universidad*).

b. Factores organizacionales

Los resultados exponen creencias en sus académicos que generan identificación cuando se mantiene hacia ellos un trato como personas. Le brindan especial sentido a pertenecer a un grupo y a una institución que les represente, alternado con el prestigio de la institución, del grupo académico y personal; la confianza es sumamente representativa, tanto de ellos hacia sus directivos y jefes directos, como el que estos les demuestran con hechos; el reconocimiento como validación que para ellos es un elemento de motivación para continuar en el camino, pero también les representa pertenencia; así como el apoyo que se les brinde para llevar a cabo sus ideas (*ver apartado 9.1. Factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad*).

Ello mantiene alta consistencia con los resultados de estudios realizados por Moriano et al. (2009) respecto a los factores organizacionales para la identificación organizacional. La diferencia entre los resultados de la presente investigación y sus planteamientos radica en el enfoque en intereses propios del académico universitario que distan de miembros de cualquier otro tipo de organizaciones, al considerar aspectos como

libertad de cátedra, prestigio académico, reconocimiento de sus estudiantes, entre otras diferencias; sin embargo, los factores, en general, son coincidentes.

Los resultados son consistentes con los aportes de Ashford y Mael (1989, 2001), quienes entienden la identificación como el sentido de unidad y pertenencia de las personas a sus organizaciones, y demuestran similitud relativa con la perspectiva de Brea (2014) y Cameron (2004). La consistencia radica en percibir al sentido de pertenencia como elemento de identificación en el sentimiento de arraigo y vinculación de la persona con el grupo y sus organizaciones de vital importancia para que se genere la identificación.

Sin embargo, existe cierta discrepancia con las creencias del académico experto en el fenómeno que viven los investigadores universitarios y que no es coincidente con Brea (2014) en limitar el sentido de pertenencia a un espacio físico. Asimismo, se distingue la tendencia del académico con perfil investigador en su sentido de pertenencia a los grupos y cuerpos académicos que, en muchas ocasiones, se encuentran fuera de su propia organización universitaria, tal como también lo señalan los estudios de Degn (2014).

Las creencias de los académicos también expresan similitud y la actualidad de planteamientos de hace décadas con autores como Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema y Collier (1992) respecto a la importancia de la experiencia de sentirse valorado, necesitado y aceptado por otras personas, grupos o ambientes; así como la percepción por parte de la persona de la similitud o complementariedad de sus características con las personas que pertenecen al sistema (*ver apartados 9.1.1. Acuerdo con valores y afinidad con el estilo y principios de Universidad y 9.1.2. Trato como personas y pertenecer a un grupo*).

Los académicos expertos consideran que las universidades particulares cuentan con mayores recursos y alternativas que los llevan a propiciar la identificación en el contexto universitario, ya que manifiestan una ventaja competitiva en su autonomía; y aunque no se puede generalizar, ello se respalda por las creencias de los académicos de universidades particulares, quienes afirman que en la medida en que las universidades les apoyen, les respalden con recursos y prestigio, les brinden oportunidades de desarrollo y formación, y además de todo, les acojan con la oportunidad de generar lazos afectivos en un entorno agradable y grato, se generará dicha identificación y deseo por pertenecer.

Esto revela la similitud en los estudios de Galaz et al. (2012), cuyos resultados muestran la ventaja de las universidades particulares por su alta identificación por parte de sus académicos con la institución, con su grupo y su academia.

Respecto a las creencias que exponen los expertos sobre la falta de colaboración en las organizaciones universitarias por parte de los académicos con fuerte productividad científica en aras del mérito, con la correspondiente individualidad que ello genera, Degn (2016) enfatiza el sentido de pertenencia a los grupos académicos. Ante este fenómeno y

como se ha señalado, el trabajo por grupos ha potenciado el trabajo por células y núcleos académicos unidos por los intereses comunes. Con ello se traspasan las fronteras de una universidad en su sentido físico y local, la pertenencia se trasmuta a la generación de redes de apoyo fuera de las organizaciones. La Universidad como organización ha de generar alternativas para producir puentes ante lo logrado, y a la par, atraer como imán el eje de la identificación organizacional de sus académicos.

- **En relación con perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización**

A partir de la idea de ellos como académicos en la Universidad en cambio es como se termina de completar la comprensión de los factores que favorecen y limitan la identificación del académico con la universidad. Los académicos consideran que, ante todo, la identificación o la falta de ella corresponde a una decisión personal.

c. Factores personales

Los factores personales que se identifican son aquellos que generan el deseo de identificarse con sus organizaciones y sus grupos, así como aquellos que lo merman.

Los resultados son consistentes con los planteamientos de Weick, Sutcliffe, y Obstfeld (2005) al reconocer *la creación de sentido* como factor que favorece la identificación que implica convertir las circunstancias de una situación en palabras, que ayuda a generar conciencia y que sirve como un medio para tomar impulso a la acción (a manera de trampolín), es decir, como motivadores para la acción aun en la adversidad.

Para ellos, la creación de sentido es fundamental porque, a partir de ello, las personas materializan significados que informan y delimitan tanto la identidad como las acciones. La identificación a partir de la creación de sentido en los académicos se presenta al reformular la orientación de la creación de sentido hacia la acción y hacia el futuro con estrecho vínculo hacia la organización y la identidad de manera dinámica y no pasiva, definido por el comportamiento, la percepción y la persuasión.

Los resultados muestran que, para el académico universitario, dicha creación de sentido que les impulsa a querer identificarse radica en su deseo de *dejar huella, de trascender a través de su labor e incidir*. También se identifica su fuerte sentido de misión como formadores, puesto que su impulso para la creación de sentido también radica en su deseo y motivación por incidir en sus estudiantes e impactar positivamente en la sociedad con su labor (*ver apartado 9.3.2. Deseo de dejar huella, incidir y trascender*).

En cuanto a los limitantes a la IO, los resultados mantienen un enfoque complementario a los estudios de Degn (2016), para quien cuando surgen nuevas `ideas´ acerca de lo que la Universidad es y debe ser, o cuando las IES se reforman, como

consecuencia de estas ideas, sus miembros académicos se ven obligados a hacer frente a cuestiones de identidad, tanto en su sentido personal y profesional, así como a su percepción sobre la organización para la que trabajan. El riesgo se encuentra cuando los motivos y los sentidos creados por los académicos para identificarse disminuyen ante un replanteamiento de su misión, sus valores y su propia identidad, o bien, cuando eligen buscar otras alternativas que favorezcan los factores ideacionales, organizacionales y personales.

En las creencias de los académicos se distingue un diálogo común acerca de las tendencias en Educación Superior y la manera como les impacta en su vida académica y personal; y se alerta a las Universidades respecto al óptimo equilibrio entre las exigencias externas y la vida interna de sus organizaciones y de sus académicos, quienes hablan del riesgo de caer en un círculo vicioso hacia la gradual pérdida de identidad organizacional en medio de una automotivación, fuerte tensión y angustia (*ver apartado 9.3.1. Efectos multifunción en la identidad con la organización: presión y agotamiento*).

Los resultados identifican los términos *angustia, tensión y psicosis o neurosis* como detonantes de la disminución de la identificación y del impulso a un replanteamiento de su propia identidad, como fruto de la necesidad de cumplir con los estándares de productividad científica en ritmo y forma, así como de pertenecer a dichos organismos acreditadores, alternada con todas las funciones propias de la profesión del académico universitario.

Los resultados son consistentes con los estudios de Chegn y He (2015), quienes, aun empleando una metodología estadística de correlación con 530 académicos universitarios, revelan que la presión disminuye su identificación organizacional y que los académicos con baja identificación presentan rasgos emocionales de psicosis y neurosis (*ver capítulo 1 y apartado 9.3.1. Efectos multifunción en la identidad con la organización: presión y agotamiento*).

Al respecto, los resultados del estudio representan un avance y contraste con los estudios de Galaz (2002), quien sostiene que en el sector de Educación Superior —dentro del contexto de estudio— no parece que el académico esté generando intenciones de dejar atrás la profesión académica una vez que ha ingresado a ella. Habría que considerar el avance en las universidades en el ámbito de la investigación y desde el enfoque global, lo que puede impactar en la actualización de sus resultados.

10.2 Conclusiones en relación con los objetivos específicos de investigación

La revisión de conclusiones se realiza a partir de cada uno de los objetivos específicos planteados en un inicio, mismos que dan cauce al objetivo general del presente estudio al identificar los aspectos más importantes de la investigación.

Los objetivos específicos delimitan el interés de la presente investigación y pautan el desarrollo de las conclusiones que a continuación se presentan.

10.2.1 *Delimitar los rasgos propios de la identidad organizacional en la Universidad*

La Identidad Organizacional (IO) en la Universidad es un constructo que resalta valores importantes y rasgos que le caracterizan, distinguen y dan un carácter propio frente a las demás organizaciones; esta le permite afirmarse a partir de lo que es, respecto a lo que no es.

La IO se define a partir de creencias compartidas en sus miembros con relación a las características centrales, distintivas y perdurables al responder a la pregunta '¿Quiénes somos como organización y quiénes queremos llegar a ser?'

Es por ello que la IO en la Universidad favorece un marco mental común y la consistencia interna en las organizaciones como punto de equilibrio entre la innovación y la tradición; conecta el pasado con el futuro procurando perpetuar su esencia a partir de los principios fundacionales preestablecidos. En este sentido, la IO permite adaptarse al entorno y, al mismo tiempo, mantener lo perdurable, se considera un medio de apoyo para analizar las universidades como instituciones en un momento en que se ha ampliado su enfoque hacia la tercera misión. Se identifica la relevancia de su estudio en un mundo en donde la única constante es el cambio, cuyo sustento se concentra en la psicología social y en la ciencia de la organización.

Los dos aspectos empleados para enmarcar la identidad de las organizaciones son las funciones asignadas en el tiempo a la organización y las categorías de análisis que les acrediten como organización. En el caso del presente estudio, son las 'universidades' dentro del mismo giro entre una organización y otra (por ejemplo, Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona o Universidad de Navarra y Universidad de Deusto).

Las *dimensiones* de la identidad organizacional se concentran en a) La identidad *de* la organización como aquello que la diferencia y distingue de otras organizaciones, por lo menos a los ojos de las personas que mantienen un vínculo con ella; y b) La identidad *con* la organización, como lo que los miembros de la organización perciben como continuo y

permanente en el presente, así como su relación con el pasado y con su futuro, que les invita a querer formar parte de la organización o a mantener una identificación desde una relación de valor y de sentido.

La identidad *con* la organización se configura por tres *componentes*:

Primero, el componente ideacional, relacionado con las creencias compartidas de los miembros con respecto a la pregunta '¿Quiénes somos como organización?', lo que se equipara con la identidad de la organización; segundo, el componente de definición, propuesto como un dominio conceptual específico para la identidad organizacional, se encarga de definir las características centrales, distintivas y perdurables (CDP) de la organización; y tercero, el componente fenomenológico, relacionado con las experiencias profundas organizativas en conjunto con el discurso característico de la organización.

Los *enfoques comúnmente empleados para analizar la identidad organizacional* en la Universidad son, principalmente, la identidad personal, la identidad de grupo y los roles, así como la identidad compartida. Los rasgos mencionados de la identidad organizacional en la Universidad se encuentran interrelacionados entre sí: concepciones, dimensiones y componentes alimentan los enfoques de estudio.

10.2.2 Caracterizar la identidad organizacional de la Universidad según creencias compartidas en sus académicos desde lo central, distintivo y perdurable

Las creencias determinan las actitudes y percepciones de las personas, dirigen los comportamientos que les motivan a actuar de una u otra manera. En este sentido, las creencias compartidas en los académicos favorecen el marco mental común a partir de las características que consideran centrales, distintivas y perdurables a la Universidad.

Las creencias compartidas mantienen consistencia en académicos de universidad particular y académicos expertos de universidad pública, salvo algunos matices en el tema de investigación, que se justifican por el grado de conocimiento sobre el tema y por el nivel de investigación que mantienen en universidades de rango mundial. Por su parte, los académicos de universidades privadas forman parte de organizaciones que transitan de una mayor concentración en la enseñanza hacia un mayor impulso a la investigación.

Se identifica como central, distintivo y perdurable a la Universidad, la formación y educación de personas; la investigación como medio para generar, difundir y transferir el conocimiento; la búsqueda de la verdad, así como la influencia social a través del liderazgo académico; la generación de cultura; ser una comunidad de personas; y mantener la congruencia con el enfoque humanista.

a. La formación y educación de personas: dar fuerza al enfoque en la persona, sigue vigente en sus académicos como un rasgo fundamental en la misión de las universidades; se considera una fuerza de integración académica con sus organizaciones e inclusive, un eje que favorece la identificación alternado con una sólida creación de sentido de su labor académica.

El académico cree en la persona y en su respectiva formación como un punto central a la Universidad para el desarrollo de las sociedades. Identifica como misión de la Universidad promover en la persona un sentido de trascendencia y crecimiento que le permita un mejor nivel de vida personal, social y profesional, e inclusive, contemplan la formación hacia la autosuficiencia económica que conlleva la dimensión social del trabajo.

Creer en la formación de personas íntegras con valores, actitud de servicio, con carácter y empuje que les permita enfrentar lo que la vida les depare en todos los sentidos, además de generar identidades profesionales con ética y valores propios a la profesión elegida.

b. La investigación como medio para generar y difundir conocimiento se considera por los académicos una labor central, distintiva y perdurable para la Universidad, indispensable en la sociedad del conocimiento, en donde cobra relevancia el sentido de las universidades de rango mundial. La investigación es, por tanto, una acción fundamental del académico contemporáneo.

Se percibe una dualidad en el diálogo de las creencias ante la investigación en la Universidad: por un lado, la perspectiva de académicos con preponderancia en su labor docente, para quienes la investigación es un medio para enriquecer y actualizar su enseñanza, una labor de responsabilidad social para ser luz y eje en la sociedad; por otro lado, los académicos que pertenecen a grupos de investigación y que conforman el Sistema Nacional de Investigadores, así como la perspectiva de los académicos expertos con alta productividad científica y liderazgo en organismos nacionales e internacionales, quienes manifiestan fuerte tendencia en la Universidad contemporánea a fortalecer el campo de la investigación.

Para ello, cobra relevancia la evaluación por mérito que deriva en el interés por una intensa productividad científica mediante la publicación de artículos en revistas de impacto. Este hecho ha influido fuertemente en la idea de Universidad tradicional y la identificación universitaria de sus académicos; incluso se habla del académico cosmopolita (con preponderancia en la investigación y vinculación a cuerpos académicos internacionales) y del académico local (con preponderancia en la docencia).

El académico de universidad particular visualiza principalmente que la investigación sea a) Un medio de servicio al contexto social al resolver problemas económicos, políticos y sociales y b) Un medio para el desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales.

Los puntos de unión en las creencias respecto a la investigación coinciden en identificarla como una prioridad para las universidades, ya que permite abrir caminos y resolver problemas de índole social, económico y político. También se percibe como un medio para impulsar la ciencia hacia la innovación y transferencia del conocimiento. Aún no se identifica en el discurso del académico la transferencia de conocimiento como nuevo enfoque dentro de la tercera misión de la Universidad.

c. Influencia y búsqueda de la verdad: El académico cree en la influencia y el liderazgo académico como un eje imprescindible para la Universidad, ya que es el medio para difundir y transferir conocimiento avanzado como elemento de desarrollo de las naciones al brindar alternativas de solución a problemas sociales, políticos y económicos; así como para identificar vetas por retomar o considerar para dar enfoque y perspectiva a las sociedades.

El académico comparte su creencia acerca de su gran responsabilidad para comprender los fenómenos sociales e incidir a través del servicio en las diversas entidades que conforman la sociedad, sin limitarse a generar publicaciones en el campo científico. De manera especial, el académico de universidad particular reconoce la creencia compartida de su labor como un medio para la búsqueda de la verdad.

d. Generación de cultura: El académico visualiza la generación de cultura mediante su estudio, la meditación nutrida, el conocimiento y el diálogo con sus semejantes, sus estudiantes y su entorno. También considera la importancia de generar una cultura cimentada en la virtud, el valor y el perfeccionamiento del hombre como medio para brindar un panorama cultural que genere perspectiva de vida.

e. Comunidad de personas: La Universidad es considerada por sus académicos una comunidad que exige de ellos una actitud comunitaria y colegiada en torno al saber y a la ciencia, que los lleve a comunicar, dialogar y ver por el otro. Esta actitud se vuelve coherente cuando sus miembros y académicos derivan decisiones y acciones a la práctica conforme a lo que predicán y ejercen el diálogo común y abierto. Cuando entre las personas existen distintas visiones, perspectivas de vida y modos de hacer, se mantiene una visión de apertura y apoyo hacia sus colegas y su institución ante la riqueza de la diversidad.

f. Congruencia al enfoque humanista: Académicos y expertos creen en la trascendencia del enfoque humanista en las universidades, para ellos, velar por el saber y por todos los bienes intangibles es una actividad central y distintiva que dista, en ocasiones, de la tendencia del mercado hacia lo útil, práctico y eficaz.

Las creencias compartidas expuestas permiten asegurar el logro del objetivo planteado al inicio de la investigación, al reconocer las características que conforman la identidad organizacional de la Universidad según creencias compartidas en sus académicos desde lo central, distintivo y perdurable a la Universidad; dichas características están relacionadas entre sí y forman un conjunto coherente y complementario.

10.2.3 Señalar los aspectos por prever a la identidad organizacional en la Universidad

Los aspectos por prever ante el cambio en la Universidad y su proceso de transición se concentran en tres grandes líneas:

- a. Con relación al aspecto humano
- b. Con relación al aspecto formativo e intelectual
- c. Con relación al aspecto de gestión universitaria

a. Por prever en el aspecto humano

Los académicos consideran fundamental *velar por la coherencia con la ideología institucional* en medio de la toma de decisiones y la práctica institucional por parte de su personal, especialmente en el aspecto formativo. Se invita a buscar, añorar y cuidar dicha consistencia con los principios institucionales en cualquier ámbito académico.

También se prevé la necesidad de *velar por la singularidad de la persona como fin propio de la educación* en medio de la *eficacia y la eficiencia*, los sistemas de control, así como los grados y títulos académicos considerados en su justa medida tan solo como medios: se invita a anteponerlos dando prioridad a la persona y sus circunstancias. A su vez, *fortalecer los lazos de vinculación intergeneracional formador-alumno, académico-académico*, ante el impacto del crecimiento que se vive hoy día en las universidades, e inclusive, el cambio de perfil de los estudiantes contemporáneos.

b. Por prever en el aspecto formativo e intelectual

Académicos y expertos animan a prever y velar por la formación y la investigación para evitar algún desvío, aunque sea justificable ante las tendencias. Perciben *la individualización que promueve el ejercicio de la investigación* como un factor de alerta e invitan a *no dejar de lado la colegialidad y colaboración propia del sentido de Universidad*.

Para el académico, es *indispensable la comunidad académica*, así como el sentido de *colegialidad y unión*, aspectos que, en ocasiones, se traslapan ante la tendencia al mérito establecido en la investigación, lo que genera no solo aislamiento, sino sentido de competencia y una parcial desvinculación de la organización universitaria con la intención de cumplir las metas de productividad establecidas y de abonar a los estándares de calidad en sus universidades. Ante este panorama, invitan a buscar alternativas que favorezcan el *acompañamiento, la cercanía y el diálogo con el académico y entre este y su labor*.

La suplantación de la docencia por la investigación es un aspecto por prever, ya que académicos con mayor vocación hacia la docencia temen ser marginados. La labor docente y formativa genera un lazo vinculante mayor hacia la organización universitaria.

Por su parte, la labor de investigación genera una nueva modalidad de vinculación más relacionada con su grupo de referencia, normalmente externo a sus universidades, así como enfocada a fortalecer su profesión como investigador, lo que desvía su centro de atención hacia fuera de la organización universitaria. En este sentido, se habla del peligro de contar con *universidades sumamente bien cualificadas* y de grandes rangos de calidad, *pero vacías*.

Al haber una *transformación en la profesión del académico*, se plantean *nuevas demandas organizacionales en las universidades*, como una distribución de realidades académicas diferentes. En esta línea de diálogo, se alerta respecto a la carrera académica que la misma institución universitaria instaura en sus académicos, y que con el tiempo, si no se mantiene un buen cauce por instituciones y grupos académicos, podría rebelarse contra la *consistencia interna* de la misma Universidad, además de *quebrantar al académico y la vida propiamente académica de las universidades*.

c. Por prever en el aspecto gestión universitaria

En cuanto a las creencias compartidas relacionadas con el ámbito de la gestión organizacional, se prevé el *riesgo de perder el sentido de Universidad ante la latente eficiencia empresarial en su dinámica organizacional y administrativa*.

La manera en que la administración influye en la academia resalta la importancia de velar por la coherencia en su dinámica interna en relación con los fines institucionales. En esta línea, se invita a evitar un pensamiento pragmático y/o utilitarista en función del mercado, que demerite la formación, el desarrollo y prevalencia de la ciencia, el conocimiento y la cultura, además de limitar su universalidad. El *eclipsamiento del aspecto académico por la administración* en medio de la *burocratización de procesos y decisiones* afecta a profesores y estudiantes.

Los expertos reconocen un gran reto por prever ante las tendencias en la transición o transformación de las universidades; el éxito en las tareas que realice la Universidad dependerá en gran medida de dos factores elementales:

- a) Su capacidad para diferenciarse de otras universidades y
- b) La capacidad de sus líderes directivos y académicos para mantener la unidad dentro de la propia diversificación que le caracteriza.

Ello recae en la capacidad de sus líderes para *sintonizar cada una de sus partes con armonía hacia la unidad*. Lo anterior se alterna con mantener la consistencia interna o bien, la coherencia hacia los fines de la Universidad; para ello, la selección de sus académicos y de los líderes directivos cobra vital relevancia.

10.2.4 Identificar y analizar los factores que favorecen el desarrollo de la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos

Las creencias de los académicos acerca de los factores y elementos que les ayudan a identificarse con la institución se concentran en factores personales, factores organizacionales y factores ideacionales, principalmente.

a) Factores personales

La idea de ellos como académicos en universidades en transición se comprende a partir de sus motivos y su creación de sentido que los lleva a querer ser académicos aún ante las dificultades de su profesión. Ante este encuentro de percepciones dentro de un mismo fenómeno, hay puntos en común que para el académico universitario crean un fuerte sentido que le motiva a hacer lo que hace, el cual radica en su *deseo de dejar huella, incidir y trascender*.

La motivación trascendente que impulsa a los académicos a ejercer su profesión académica se manifiesta en su sentido de misión personal, de vida y de profesión. El académico desea incidir desde la Universidad; es en este ámbito donde reconoce su área de influencia, apostando a la mejora social a partir de una mejora personal y profesional; cree firmemente que puede generar un cambio a partir de su labor académica. Considera su labor como un medio para enaltecer la misión universitaria, su *ethos* y su sentido de diferenciación a partir del sello que permea en egresados, publicaciones y patentes, y con ello, la semilla que abona al desarrollo de la sociedad.

Respecto a la motivación trascendente, es importante que las metas personales de los académicos se relacionen con su sentido de misión y, por tanto, generen un vínculo de continuidad con las metas institucionales.

b) Factores organizacionales

El discurso se concentra en el académico de universidad particular en transición, ya comentados en la discusión de resultados y que se concentran en: a) La consistencia con los objetivos, valores, estilo y principios de la Universidad; b) El trato como personas y la pertenencia a un grupo; c) La confianza en y de la Dirección; d) La motivación y el apoyo; e) el prestigio de la institución, de grupo y personal; así como f) El reconocimiento que les brinda validación y promueve su sentido de pertenencia.

Para el académico, un factor prioritario para identificarse con su institución radica en la *sinergia coherente y consistente entre el ser-hacer-convivir-institución*, a la vez que en el ejemplo de *consistencia con los principios y valores desde sus líderes*. Otro aspecto es la

consistencia entre la misión personal y profesional y la misión de la institución, lo que genera un entorno consistente natural.

Identidad con la organización en la Universidad también es la *confianza de la Dirección hacia el académico y de este hacia la Dirección de manera sinérgica*, de modo que se produzca lealtad y reconocimiento. La confianza se une con el clima de libertad; los resultados que se brinden con un toque personal son un factor de diferenciación que se reflejan en la libertad de acción y el 'querer estar'. Este factor propicia un proyecto de vida para el académico en el que puede desarrollarse según sus potencialidades y sentido de misión.

Una de las bases de la confianza es el diálogo acompañado con el estilo y tono de la Universidad, que favorece la libertad para tomar decisiones propias con reglas claras desde un principio. La retroalimentación impulsa la mejora: reconocer cuando las cosas se hacen bien mediante el diálogo frecuente que sintonice acciones y decisiones. El trabajo conjunto donde se brinda la oportunidad de realizar encargos con trascendencia para la institución es otro elemento que fortalece la identidad con la organización.

Se identifican *3 tipos de motivaciones en el académico*: extrínseca, intrínseca y trascendente, mismas que se entretujan manteniendo sincronía como detonantes de identificación.

La motivación extrínseca deriva en una *retribución económica justa, equitativa y competitiva*. Representa un reconocimiento y valoración por su labor. La motivación intrínseca se deriva *del impulso al desarrollo del académico mediante la formación, la actualización y la obtención de grados*.

El factor del *prestigio* es fundamental en las creencias compartidas de los académicos como elemento para generar identidad con la organización, del cual se identifican *3 niveles: el prestigio de la Universidad como institución, el del grupo académico y el prestigio personal*.

El *reconocimiento* es otro de los factores que favorecen marcadamente la identidad con la organización, considerado como una fuente de validación y recompensa. El académico valora que se le reconozca su labor docente y formativa, y en sentido complementario, el desarrollo de conocimiento y ciencia. Esto les brinda una motivación para seguir adelante, y muchas veces, se manifiesta en oportunidades de crecimiento y desarrollo que permiten al académico generar logros.

c) Factores ideacionales

Se reflejan en los componentes ideacionales de la IO mencionada por Whetten (2006) y en el interés del académico por querer vincularse e identificarse a partir de la consistencia que mantienen en la idea de Universidad y de lo que la Universidad a la que

pertenecen alimenta respecto a dicha idea, lo cual también se refleja en la consistencia en misiones y carrera académica.

En general, los aspectos relacionados con la docencia, la investigación, la búsqueda de la verdad, la influencia y el liderazgo académico, la generación de cultura, la comunidad de personas y el enfoque humanista de las universidades, generan en el académico un sentido de referencia de identificación organizacional. Mientras las misiones personales, profesionales e institucionales sean compartidas y alimentadas mutuamente por el académico y por la institución, se genera identificación.

En cuanto a las creencias que aún mantienen viva la pasión por la enseñanza y la formación, para el académico mexicano aún es sumamente valiosa su función docente, independientemente de ejercer a la par como directivo, investigador o gestor. Para el académico de universidad particular, la docencia representa establecer un vínculo con estudiantes, colegas y con la institución donde labora, el cual le permite transmitir la pasión por su vocación a través de lo que hace. Encuentra un fuerte sentido personal y profesional en esta labor.

Se percibe en el académico experto una añoranza y valor personal hacia la docencia y el sentido formativo que permea a sus estudiantes, así como el deseo por dar la fuerza que necesita la labor docente en aquellas instituciones de Educación Superior que han diluido su valor.

10.2.5 *Identificar y analizar los factores que limitan el desarrollo de la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos*

Así como hay factores que favorecen, también hay otros que limitan la identidad organizacional con la Universidad. Los académicos entienden que el distanciamiento, muro o limitante respecto a la identidad con la organización en la Universidad es generado por una decisión personal, que se promueve por una serie de factores, ya sea *ideacionales, personales y/u organizacionales*.

a) Factores personales

Que derivan en la incongruencia entre la misión personal con la misión y los pilares de la institución, tales como el tono y el trato en la organización; la ausencia de reconocimiento, de plan de desarrollo, de apoyo o de respaldo; el no sentirse involucrados; la soberbia como pérdida de la actitud de servicio. La incongruencia se entiende como una falta de coherencia entre ideas, acciones y misiones con un efecto contradictorio y sin relación consistente.

Es reiterativo el diálogo referente a las grandes tensiones respecto a la multifunción alternado con el trabajo por mérito con miras a la eficacia, la eficiencia y productividad que representa para la figura del académico un fuerte complejo de angustia, psicosis, insatisfacción y hasta obsesión por clasificar, fruto de una cultura adoptada que, según manifiestan, no siempre es favorable para la identidad universitaria.

La presión y la insatisfacción ocasionan la construcción de un muro, o bien, la disminución de identificación entre académicos y organización. Confirman que hay lapsos en los que se replantean si vale la pena seguir. También reconocen que son tensiones que han de aprender a manejar: requieren desaprender y volver a aprender con las nuevas circunstancias que viven. Al respecto, perciben que ha sido mayor el impacto en académicos con mayor tiempo en la academia, en contraste con los más jóvenes, quienes han nacido en un mundo competitivo y en cuya lógica innata se encuentra la eficacia y la eficiencia, e inclusive, el manejo de doble idioma; ellos últimos ya identifican la profesión académica dentro del diálogo natural de competitividad, rendimiento de cuentas, vinculación y mérito.

Comparten que el académico podrá estar agotado, mas no frustrado; la lógica de su discurso ronda en una dinámica de emociones y pensamientos entre automotivación y desgaste en donde reconocen a algunos colegas con una consecuyente y gradual pérdida del disfrute por su trabajo; el peligro radica en perder el sentido.

b) Factores organizacionales

Cuando hay *inconsistencia entre los valores y principios* de los académicos y los valores que promueve la institución, se genera distanciamiento, debido a que la persona se siente amenazada, fuera de contexto y termina por buscar otra opción.

Un problema fuerte es *cuando se anteponen intereses personales a los del grupo*, o bien a los de la Universidad en sí, lo que va más allá de las diferencias o desacuerdos que podrían dialogarse para llegar a acuerdos comunes.

Para los académicos, especialmente de universidades particulares, el *trato que se les brinda en la organización* ha sido un detonante que propicia el distanciamiento o la falta de identidad con la organización. La falta de oportunidades de desarrollo o de reconocimiento por su trabajo, el trato desigual a iguales, así como el trato como persona son temas relevantes para el académico. Lo que suma al contar con una misión personal que dista de los encargos y tareas asignadas, o bien que les distraiga de su carrera académica.

Reiteran la importancia de contar con apoyo para implementar sus ideas, como elementos que favorecen la identificación y los hace sentirse valorados. Ante esta carencia o ausencia de apoyo y recursos, es una decisión personal del académico deslindarse de la Universidad, más no de la institución.

Se considera *'la soberbia'* como una fuente de distanciamiento como un factor que debilita a la persona, a los grupos académicos y con ello, a la Universidad. El riesgo recae en la posibilidad de contar con universidades vacías perfectamente bien cualificadas, sin vida de academia, sin vida de servicio, sin apertura, ni colegialidad.

Desde otra perspectiva, *se identifica una confusión con el término 'soberbia' al catalogar al académico que necesita publicar* y que, por tanto, se ha de aislar para generar sus documentos de investigación. Los sistemas externos por méritos —que promueven de manera especial la investigación de calidad— han generado un fenómeno en la Universidad, en el que el académico vuelve su actividad hacia el organismo de referencia; la fuente de identidad del académico con este perfil se vuelca a la disciplina académica y el grupo de referencia, modificando su vínculo con la organización en una dinámica distinta de aportación a la Universidad, tal como lo promueve el ejercicio de la docencia.

c) Factores ideacionales

Se ha generado una transformación de la profesión académica derivada en una serie de cambios en sus funciones y áreas de desempeño, que han impactado no solo en el académico como persona, sino en su identificación organizacional.

La profesión del académico es compleja por el sinnúmero de tareas recurrentes que debe cumplir, lo cual ocasiona un cambio en la vinculación con su universidad. Por tanto, la idea del académico con labor exclusiva en la docencia cada día se difumina, dando paso al académico multifunción, un fenómeno que modifica también la identificación organizacional del académico.

Los expertos opinan que los programas de estímulo exterior a las instituciones universitarias son un factor que puede disminuir la identidad, la identificación y la intensidad de la identificación del académico con su institución; afirman que el sistema orienta estas conductas.

Existe un discurso bilateral por parte del académico con preponderancia en la labor docente que vale la pena cuidar en las universidades de investigación y en aquellas que se encuentran en transición. Ante el efecto de la evaluación por mérito que propicia la publicación de la investigación y su correspondiente reconocimiento y prestigio, el académico con mayor vocación *docente* piensa que su función en las universidades pasa a un segundo nivel de prioridad. A la par, reconoce el reto que le representa formar a las generaciones actuales y con ello, el replantear tanto su vocación formativa como su vínculo con la organización universitaria.

Desde la perspectiva de expertos y académicos, especialmente de aquellos que realizan investigación, la carrera por mérito promueven un *círculo vicioso para las organizaciones*. La misma institución universitaria está creando la semilla de pérdida de

identificación organizacional en dos sentidos: por una parte, los académicos con mayor interés en desarrollar su carrera académica buscarán la universidad que se los permita sin obstaculizar su camino con encargos que le distraigan; y por otra parte, consideran que no todos pueden estar en la lógica de los estándares establecidos de eficiencia, eficacia y alta productividad en diversas facetas y campos de acción a la vez, con resultados en breves lapsos de tiempo.

Lo anterior se puede revertir o mediar en la medida en que la Universidad sea capaz de equilibrar las exigencias externas con su misión universitaria y fortalezca la misión de sus académicos mediante estructuras, sistemas y nuevas condiciones que favorezcan su trabajo con sentido de identidad. Se considera que la universidad particular cuenta con los medios para afrontar dicho reto de identidad en sus académicos en la medida que les acoja, apoye, impulse y respalde.

10.2.6 Relacionar factores favorecedores y limitadores de la identidad organizacional con la Universidad

La relación de los factores favorecedores y limitadores de la identidad organizacional en sus académicos con la Universidad se entiende a partir de tres ámbitos de relación:

1. Relación identidad de la organización e identidad personal

Los resultados de la presente investigación demuestran una estrecha relación entre la identidad de los académicos —como actores internos— con la identidad de la organización. Es decir, se establece una relación favorecedora de identificación cuando las personas que la conforman son consistentes con la organización a la que pertenecen.

Los resultados manifiestan una fuerte relevancia en la coherencia y consistencia que ha de existir entre la identidad organizacional de la Universidad (idea de Universidad) y la identidad personal y académica de sus académicos, alternadas con su sentido de misión, de manera que se genere un eco positivo al ‘¿Quién soy?’, y favorezca los medios que les permitan llegar al ‘¿Quién quiero ser?’. Si a la Universidad como organización le favorece confirmarse ante el Soy y el Quiero ser, se establece una relación vinculante entre la Identidad organizacional de la Universidad y la identidad personal del académico.

2. Relación de la identidad organizacional con la Universidad e identidad organizacional de la Universidad

En un segundo plano de relación, se encuentra la sincronía existente entre los componentes de la identidad con la organización manifestados por Whetten (2006); estos son el componente ideacional, el de definición y el fenomenológico.

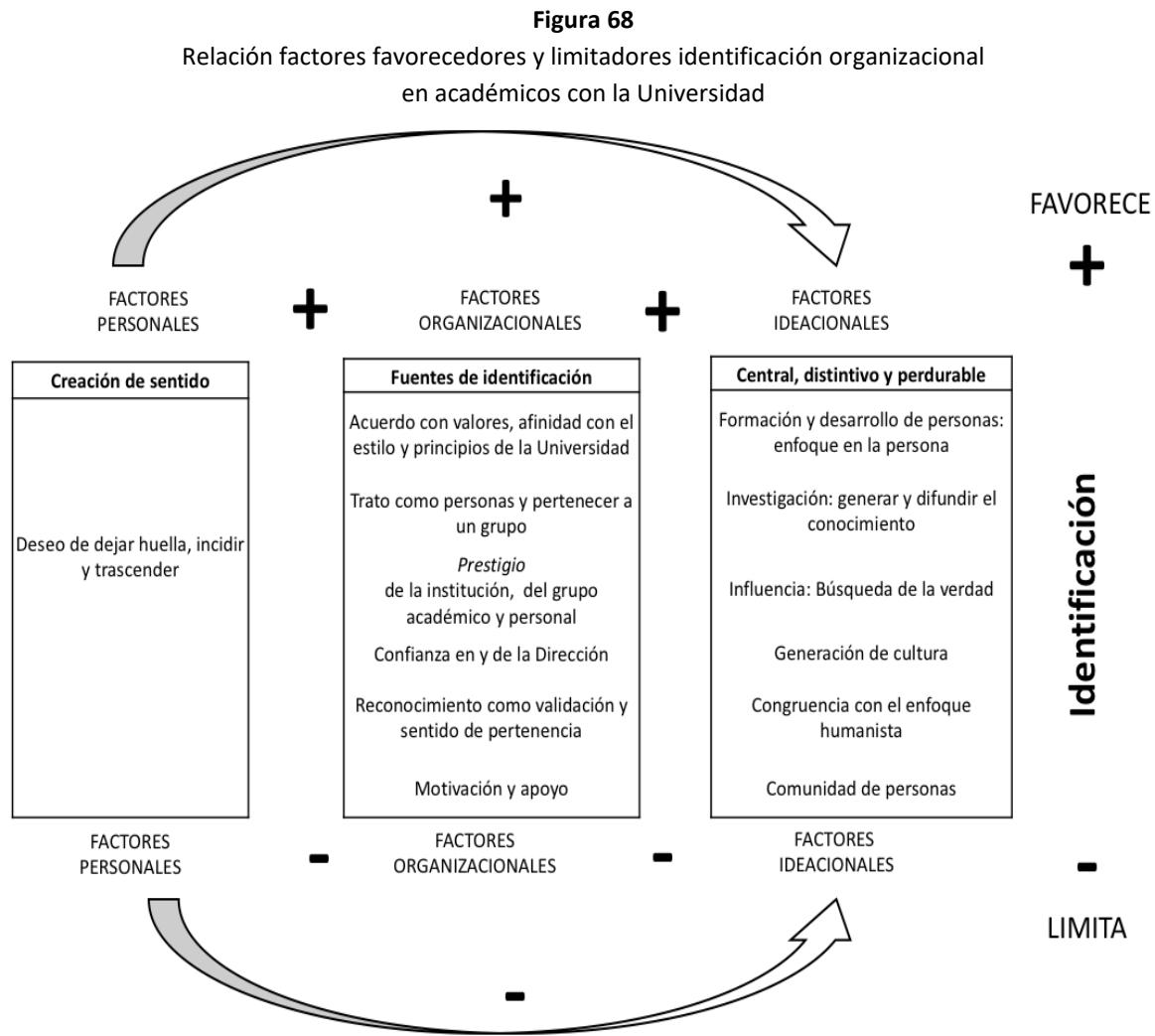
Cuando, a partir de la idea que se tiene de lo que es la organización (componente ideacional) —que concentra la idea de Universidad (¿Quiénes somos?) en sus aspectos centrales, distintivos y perdurables (componente de definición)— se mantenga consistencia con las experiencias profundas de los académicos (componente fenomenológico) en relación con lo que consideran central, distintivo y perdurable a la misma, se genera la identificación organizacional con la Universidad.

De lo contrario, si no hay un sentido de continuidad consistente entre la idea de Universidad y lo que consideran central, distintivo y perdurable a la misma, así como entre esto y sus experiencias profundas, se produce una limitante de identidad organizacional con la Universidad. Cuando hay consistencia entre los tres componentes y la identidad personal del académico, se genera una apropiación y una asociación del académico con su universidad, es decir, una identificación.

3. Relación de factores favorecedores y limitadores de la identidad organizacional con la Universidad

En un tercer plano, se reconoce una fuerte relación entre los factores personales, los organizacionales y los ideacionales; en caso de existir consistencia positiva entre ellos, se favorece la identificación organizacional con la Universidad.

La figura 68 muestra que los factores personales abarcan la idea de ellos como personas y como académicos, así como su sentido de misión. Estos factores han de estar fuertemente vinculados con los factores ideacionales, es decir, su idea de Universidad que concentra lo que consideran central, distintivo y perdurable a la misma; si la relación entre ambos factores es consistente, se favorece la identificación organizacional con la Universidad. Sin embargo, cuando hay ausencia de alguno de los factores organizacionales, se genera una disminución de identificación organizacional con la Universidad. Cuando el sentido de misión (factor personal) no mantiene consistencia con el factor ideacional se genera también una limitante de identificación organizacional con la Universidad.

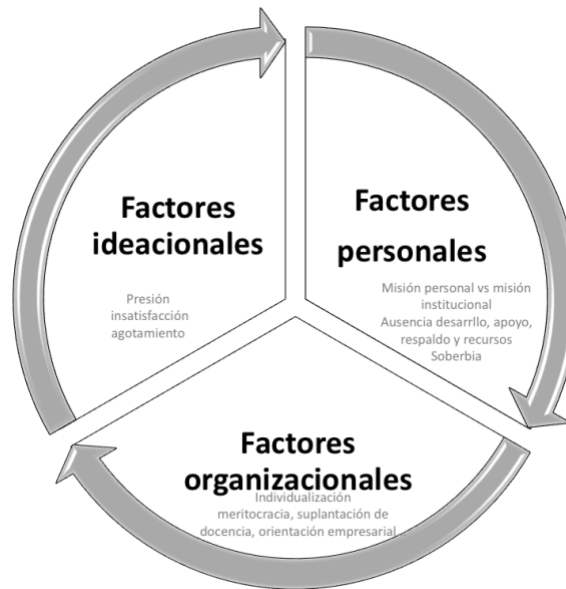


Fuente: Elaboración propia

Se percibe en los académicos una relación especial entre los factores limitantes que genera una disminución o limitación de identidad organizacional con su universidad. En los factores personales se concentran la fuerte tensión, la angustia, la insatisfacción y el agotamiento al cumplir con tantas funciones en un lapso breve de tiempo (*fig. 68*). Inclusive, también se identifica que cuando su plan de carrera es sumamente significativo respecto a su identidad personal y académica, y la institución les desvía de ello, también se genera una limitante de identidad.

Para el académico, cuando los factores ideacionales presentan limitantes a lo que concibe como su idea de Universidad, lo que debe ser central, distintivo y perdurable a su organización y los aspectos que prevén como amenazas a dicho factor ideacional, esto podría ser un limitante de identificación (*fig. 69*).

Figura 69
Factores limitantes a la identidad organizacional del académico con la Universidad



Cuanto mayor sea la claridad en la identidad personal y académica, así como la consistencia en los factores positivos, se genera una fuerte identificación acompañada de un intenso sentido de pertenencia y compromiso con la organización. El prestigio es un elemento notable que ha sido reiterativo en las creencias de los académicos para fortalecer aún más la identificación.

En otro sentido, a mayor claridad de la identidad personal, académica y sentido de misión de su persona, y menor consistencia entre los factores personales, organizacionales e ideacionales, mayor será el limitante de identificación, lo que genera una disminución en su identidad con la organización, generando un distanciamiento e inclusive, un deceso de la relación académico-organización.

La figura 70 muestra la relación y contraste entre factores favorecedores y limitadores tanto personales como organizacionales e ideacionales. Sin embargo, únicamente se consideran los factores favorecedores bajo la lógica de 'consistencia' respecto a su 'ausencia'. También, da elementos para comprender las creencias compartidas que causan que los académicos universitarios quieran identificarse o no con su organización universitaria.

Figura 70
 Contraste de factores favorecedores y limitadores de identidad organizacional
 con la Universidad en sus académicos

+	FACTORES PERSONALES	FACTORES ORGANIZACIONALES	FACTORES IDEACIONALES	
Favorece	Creación de sentido	Fuentes de identificación	Central, distintivo y perdurable	
	Deseo de dejar huella, incidir y trascender	Acuerdo con valores, afinidad con el estilo y principios de la Universidad	Formación y desarrollo de personas: enfoque en la persona	
		Trato como personas y pertenecer a un grupo	Investigación: generar y difundir el conocimiento	
		Prestigio de la institución, del grupo académico y personal	Influencia: Búsqueda de la verdad	
		Confianza en y de la Dirección	Generación de cultura	
		Reconocimiento como validación y sentido de pertenencia	Congruencia con el enfoque humanista	
		Motivación y apoyo	Comunidad de personas	
-	FACTORES PERSONALES	FACTORES ORGANIZACIONALES	FACTORES IDEACIONALES	
Limita	Presiones externas	Distanciamiento y muros	Por prever	
	Efectos multifunción: presión, insatisfacción y agotamiento	Incongruencia visión personal con misión y pilares institucionales	a. Individualización vs. colegialidad	Prever aspecto formativo e intelectual
	Círculo vicioso hacia la pérdida de identidad en medio de la automotivación y la tensión	Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento	b. Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de docencia	
		Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos	c. Transformación de la profesión académica y efecto multifunción	
		Del servicio a la soberbia: confusión y realidad	d. Impulso de la metodología pedagógica y tecnológica	
		Falta buena respuesta del estudiante	a. Coherencia con ideología	Prever aspecto humano
			b. Eficacia y eficiencia, luego la persona	
		c. Fortalecer lazos vinculantes		
		a. Orientación empresarial en Universidad: riesgo de perder el sentido de Universidad	Prever aspecto gestión	
		b. Coherencia con fines y objetivos de la institución		
		c. Selección del académico: afinidad con objetivos de la institución		

Fuente: Elaboración propia

La identificación organizacional en el académico universitario inicia con su deseo de querer pertenecer, y continúa cuando los factores personales, ideacionales y organizacionales mantienen una consistencia positiva con la persona.

Se genera una relación de asociación y una extensión de sí mismo hacia la organización, de manera que la reputación de la organización universitaria se convierte en la suya, el éxito de la organización se convierte en su éxito.

En los académicos se produce una relación de identificación organizacional a través de un fuerte vínculo con los grupos académicos; para ellos, el éxito del grupo académico también representa un éxito en su persona, de manera que hay una relación interesante entre la identificación persona-grupo-organización.

10.2.7 Proponer pautas de gestión que promuevan la identidad organizacional de la Universidad y con la Universidad en sus académicos

La identidad organizacional de la Universidad en sus académicos puede verse favorecida por algunos elementos que se han ido comentando a lo largo de la presente investigación.

A partir del marco teórico (capítulos 2 a 4), sus resultados (en capítulos 8 y 9), su discusión y conclusiones (en capítulo 10), se presentan algunas pautas de gestión con la finalidad de favorecer la IO de la Universidad y con ello perpetuar la identificación del académico con la Universidad.

- **Pautas en relación con la identidad organizacional de la Universidad: factores ideacionales**

Las pautas que se presentan se derivan de los factores ideacionales que concentra lo central, distintivo y perdurable; responde al *¿Quiénes somos?*, a partir de aquello que los académicos universitarios consideran central, distintivo y perdurable a toda universidad. Lo que a continuación se promueve son algunas líneas que los académicos han sugerido con el fin de propiciar el hecho de mantener el *ethos* universitario y la identidad organizacional en la Universidad dentro del contexto de estudio.

Para ello, se precisa seguir las siguientes pautas:

- a) Establecer condiciones necesarias que velen por la *formación y desarrollo de personas* con valores y capacidad de servicio a la sociedad, con una visión de vida, hábitos y competencias que les permita afrontar los retos que se les presente, así como una sólida formación en el campo profesional con el enfoque ético correspondiente que les permita incidir en su contexto.
- b) Propiciar una labor de *investigación de impacto social* de servicio al contexto al resolver problemas económicos, políticos y sociales, así como el desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales.

- c) Promover el sentido de *influencia social* a manera de faro que dé luz en los distintos ámbitos, ya sean sociales, económicos, educativos, técnicos, industriales y empresariales, de manera que la Universidad sea referente, mantenga vanguardia con compromiso social y genere en cada miembro un liderazgo académico de servicio a la comunidad académica. Para ello, también será necesaria una cultura de transferencia del conocimiento e innovación científica.
- d) Impulsar la *generación de cultura* tanto de conocimiento y difusión que trascienda, así como de virtudes y valores en la comunidad universitaria y en la sociedad.
- e) Velar por mantener en el tiempo la *congruencia con el enfoque humanista* propio de las universidades, mediante la formación del sentido propiamente humano como en aspectos relacionados con la verdad, el bien, la belleza, la armonía. Ello también implica velar por la persona y sus circunstancias antes que la eficiencia y eficacia.
- f) Impulsar esquemas que propicien el trabajo por comunidades colaborativas de manera colegiada *ad intra* y *ad extra* de las organizaciones, de manera que se fortalezca la identidad organizacional a partir de la identidad grupal, con medidas que favorezcan la atracción de los académicos hacia dentro de sus organizaciones, permitiendo a la par, la generación de redes *ad extra* de sus universidades.
- g) Alternar los esquemas formativos y de investigación con alternativas de emprendimiento, innovación y compromiso social, con el objeto de resaltar el compromiso social de la Universidad con la sociedad en general. El gran reto consiste en la integración de ambos enfoques al mantener su *ethos* en dicha transición y así velar por la identidad propia de la Universidad; implica la asunción de valores, formas de actuar y crear.

- **Pautas en relación con los aspectos por prever ante el cambio a lo central, distintivo y perdurable en las universidades**

- a) *Respecto a la praxis en torno a misión y propósitos institucionales*

- Esquemas de diálogo y compromiso en relación con la creación de sentido que refuerce el quiénes somos, en qué tipo de organización estamos y quiénes queremos llegar a ser. Cada una de las instancias y células de trabajo alineadas a la misión y a los propósitos institucionales se han de plantear estas preguntas, de manera que se alineen las visiones y prácticas y se genere una cultura que evite

la fragmentación con miras a la unidad. Favorecer las percepciones en torno al carácter distintivo de la Universidad.

- Crear sentido de la práctica de los miembros y la manera como aportan con su labor, así como el valor que aportan a la misión. Lo importante es construir un contexto que cree sentido a partir del discurso propio de la filosofía y misión de manera continua y versátil, se refuerce el quiénes somos como organización que construya en sus miembros un sentido vinculante y propositivo, y así, se genere en ellos el deseo por pertenecer, aportar con energía, entusiasmo y compromiso hacia la colaboración en el desarrollo de visiones audaces para el futuro y sentido de la Universidad, de manera que encienda corazones, voluntades e identidades a partir de su carácter distintivo.
- El reto radica en ser consistentes entre discursos y prácticas.

b) Respecto a la praxis educativa y de investigación

- Generar alternativas que favorezcan el fortalecimiento de las misiones y visiones universitarias en sus académicos de manera colegiada y sistemática, ante el hecho de que ahora se cuenta con académicos que tienen mejores credenciales con orientación de su profesión académica hacia fuera de las organizaciones.
- Propiciar esquemas de responsabilidad colectiva, a partir de la cooperación y la interdependencia académica dentro de las instituciones.
- Velar por el valor de la enseñanza de aprendizajes, evitar un enfoque burocrático e impersonal.
- Impulsar el desarrollo de un sistema institucional de enseñanza y formación integral de alto impacto que favorezca la generación e innovación educativa y que vele por la distribución estratégica de académicos con equilibrio en sus funciones y fortalezas.
- Generar esquemas de 'Reconocimiento con prestigio por enseñanza', sobre todo, por la excelencia de su aporte a la misión universitaria y a sus estudiantes.
- Contar con un plan de desarrollo de competencias académicas como una manera de expresar la confianza que tengo en ti y porque quiero invertir en ti y en tu formación.
- Alternar los esquemas formativos y de investigación con alternativas de emprendimiento, innovación y compromiso social, con el objeto de resaltar el compromiso social de la Universidad con la sociedad en general. El gran reto consiste en la integración de ambos enfoques al mantener su *ethos* en dicha transición y así velar por la identidad propia de la Universidad al integrar la

tradición con la innovación; esto implica la asunción de valores, formas de actuar y creer que se consideran importantes para su propio bien.

c) Respecto a la praxis gestión, apoyo y soporte

- Crear un marco de sistemas, acciones y procesos en relación con el discurso de la creación de sentido manifestada en praxis, misión y propósitos institucionales en praxis IO de calidad e identidad organizacional para la creación de sentido y consistencia.
- Desarrollar una estrategia integradora que derive en misiones; ello se vuelve un eje angular sobre el que se entretejerá el éxito hacia el futuro de la Universidad desde un trabajo arduo en el presente. Se precisa que la dinámica de cambio en la Universidad se incline al sentido colaborativo y de aprendizaje compartido.

A continuación, en la tabla 78 se sintetizan las pautas de gestión concernientes a los factores ideacionales.

Tabla 78
 Pautas de gestión para favorecer la identidad organizacional en la Universidad
 en sus académicos: factores ideacionales

FACTORES IDEACIONALES: PAUTAS DE GESTIÓN	
Formación y desarrollo de personas: enfoque en la persona	Establecer condiciones necesarias que velen por la <i>formación y desarrollo de personas</i> con valores y capacidad de servicio a la sociedad, con una visión de vida, hábitos y competencias que les permita afrontar los retos que se les presente, así como una sólida formación en el campo profesional con el enfoque ético correspondiente que les permita incidir en su contexto
Investigación: generar y difundir el conocimiento	Propiciar una labor de <i>investigación de impacto social</i> de servicio al contexto al resolver problemas económicos, políticos y sociales, así como el desarrollo de hábitos o virtudes intelectuales.
Influencia e impacto social: Búsqueda de la verdad	Promover el sentido de influencia social a manera de faro que de luz en la verdad en los distintos ámbitos ya sean sociales, económicos, educativos, técnicos, industriales y empresariales, de manera que la Universidad sea referente y mantenga vanguardia con compromiso social, generar este espíritu en cada miembro de la comunidad académica de manera que se genere un liderazgo académico de servicio a la comunidad. Para ello también será necesaria una cultura de transferencia del conocimiento e innovación científica.
Generación de cultura	Impulsar la generación de cultura tanto de conocimiento y difusión que trascienda, así como de virtudes y valores en la comunidad universitaria y en la sociedad.
Congruencia con el enfoque humanista	Velar por mantener en el tiempo la congruencia con el enfoque humanista propio de las universidades, mediante la formación del sentido propiamente humano como en aspectos relacionados con la verdad, el bien, la belleza, la armonía. Ello también implica velar por la persona y sus circunstancias antes que la eficiencia y eficacia.
Comunidad de personas	Impulsar esquemas que propicien el trabajo por comunidades colaborativas de manera colegiada.

La tabla 79 sistematiza las pautas de gestión respecto a los aspectos por prevenir en los ámbitos formativo e intelectual, humano y de gestión:

Tabla 79
Pautas de gestión con relación a los aspectos por prevenir en los ámbitos formativo e intelectual, humano y de gestión

FACTORES IDEACIONALES POR PREVER: PAUTAS DE GESTIÓN	
Prever aspecto formativo e intelectual	
Individualización vs. colegialidad	<p>Generar alternativas que favorezcan el fortalecimiento de las misiones y visiones universitarias en sus académicos de manera colegiada y sistemática.</p> <p>Propiciar esquemas de responsabilidad colectiva y trabajo colegiado, a partir de la cooperación y la interdependencia académica dentro de las instituciones bajo el esquema de comunidades de colaboración académica en 3 segmentos: docencia, investigación y transferencia.</p>
Investigación: riesgo de meritocracia y suplantación de docencia	<p>Diseñar estrategias que favorezcan equidad de trato a docentes e investigadores y un equilibrio en la asignación de funciones.</p> <p>Generar esquemas multiniveles de reconocimiento (moral, emocional y económico) de manera equitativa a académicos docentes y académicos investigadores. Lo que se reconoce ha de ser su aportación al cumplimiento de la misión con excelencia.</p>
Transformación de la profesión académica y efecto multi-rol	Realizar una delimitación más precisa y realista de lo que se puede hacer en un solo rol: replantear la asignación de funciones en sus académicos desde la descripción del puesto alternado con la carga que ello implica. Desarrollo de estrategia institucional que permita curbir las exigencias del entorno con distribución actividades por perfiles con justo equilibrio
Impulso de la metodología pedagógica	<p>Alternativas de apoyo y formación que permita paliar el choque generacional con el estudiante contemporáneo.</p> <p>Diseño de estrategias sistemáticas de formación y generación de recursos y metodologías pedagógicas y técnicas de innovación educativa que les ayuden a sobrellevar dicha situación.</p> <p>Desarrollo de competencias académicas como una manera de expresar la confianza que tengo en ti y porque quiero invertir en ti y en tu formación</p>
Prever aspecto humano	
Coherencia con ideología	<p>Crear sentido en la práctica de los miembros y la manera como aportan a la misión que refuerce el quiénes somos, en qué tipo de organización estamos y quiénes queremos llegar a ser en cada una de las instancias y células de trabajo de manera que se alineen las visiones y prácticas, y se genere una cultura que evite la fragmentación en miras de la unidad y lazos vinculantes</p>
Eficacia y eficiencia, luego la persona	
Fortalecer lazos vinculantes	
Prever aspecto gestión	
Empresariedad en la Universidad: riesgo de perder el sentido de Universidad	Formar a líderes directivos y académicos para que promuevan la unidad dentro de la propia diversificación que le caracteriza con un diálogo común en integrador aún en las diferencias, de nuevo replantear de manera sistemática y recurrente el quiénes somos, en qué tipo de organización estamos y quienes queremos llegar a ser y que ello derive en las instancias y personal a su cargo
Coherencia con fines de la institución	Esquemas de control en relación a la creación de sentido que refuerce el quiénes somos, en qué tipo de organización estamos y quiénes queremos llegar a ser. En cada una de las instancias y células de trabajo alineados a los misión y propósitos institucionales de manera que se alineen las visiones y prácticas, y se genere una cultura que evite la fragmentación en miras de la unidad. Favorecer las percepciones entorno al carácter distintivo de la Universidad.

- **Pautas en relación con la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos: factores organizacionales**

Establecer alternativas de apoyo óptimas ante elementos que eclipsan al académico docente y que propician la construcción de un muro entre ellos y la organización, que permitan velar por la misión universitaria de formar personas:

- a) Esquemas multiniveles de reconocimiento (moral, emocional y económico) de manera equitativa a académicos docentes y académicos investigadores.
- b) Generar estrategias que favorezcan equidad de trato a docentes e investigadores y un equilibrio en la asignación de funciones.
- c) Alternativas de apoyo y formación que permita paliar el choque generacional con el estudiante contemporáneo.
- d) Diseño de estrategias sistemáticas de formación y generación de recursos y metodologías pedagógicas y técnicas de innovación educativa que les ayuden a sobrellevar dicha situación.
- e) Desarrollo de competencias académicas como una manera de expresar la confianza que se tiene en él y el deseo de invertir en él y en su formación.
- f) Propiciar la generación de frentes que favorezcan la congruencia en exigencia académica.
- g) Velar por que cada uno de los académicos cuente con el respaldo y apoyo por parte de sus superiores.
- h) Delimitar de manera clara alcances, límites y expectativas.

Las pautas que se generen para propiciar en los académicos universitarios —especialmente de universidades particulares— la identidad con la organización desde el sentido de misión, habrá de considerar cuatro niveles estratégicos:

1. Una motivación extrínseca a partir de una remuneración justa y equitativa.
2. La motivación intrínseca a partir de estructuras que favorezcan la colegialidad y una convivencia interdisciplinaria sincera y abierta, así como de favorecer la identificación con la Universidad como organización con base en el fortalecimiento de los grupos académicos.
3. Fortalecer la motivación trascendente a partir de esquemas que favorezcan la creación de sentido y sus motivos para propiciar en los académicos el favorecimiento de los medios que les permita dejar huella, incidir y trascender.
4. Velar por el equilibrio emocional del académico, al cuidar sus tiempos de trabajo y las presiones que se le asignan y desarrollar estrategias que medien entre las exigencias externas y los principios institucionales en las actividades del académico.

Distribución estratégica de actividades en equilibrio al *ethos univesitario*, a partir de la praxis educativa, praxis de investigación, praxis de vinculación y praxis de apoyo y soporte en la gestión, que promueva la diferencia y carácter distintivo de la Universidad como organización.

- a) Cuidar el punto de equilibrio en la asignación de funciones y los propósitos institucionales.
- b) Evitar el desfase de expectativas en funciones con los correspondientes tiempos de ejecución.
- c) Velar por que el gobierno y la administración permeen desde sus decisiones y acciones, en sus *modos y estilos*, la misión y propósitos institucionales.
- d) Derivar los propósitos institucionales a los procesos organizativos como elementos para mejorar su funcionamiento hacia la mejora de la realidad y el fortalecimiento y apropiación de la identidad organizacional.
- e) Favorecer mayor alineación entre la misión y propósitos y las acciones y decisiones, ya que ello fortalece la identidad e identificación organizacional en universidades.
- f) Evitar el eclipsamiento del aspecto académico por la administración en medio de la burocratización de procesos y decisiones; evitar mermar la coherencia con los fines de la institución y recaer en problemas de consistencia interna.
- g) Crear conciencia de dicho impacto a todos los niveles y no solo a los responsables de la planeación; cada uno de los miembros ha de generar sentido y permear la consistencia de la identidad a partir de su persona.
- h) Establecer una dinámica de trabajo con los principios de la comunidad colaborativa por cada una de las praxis propias a la dinámica organizacional universitaria.
- i) Propiciar esquemas de trabajo en los cuerpos académicos que propicien el diálogo, la colaboración y la colegialidad a todos los niveles. Ello ha de favorecer la identidad grupal y departamental mediante redes internas en las organizaciones.
- j) Abrir espacios de trabajo interdisciplinar con la línea de los propósitos institucionales y la creación de sentido con visión de conjunto y compromiso compartido conforme a la misión y visión con creatividad e innovación.
- k) Simplificar procesos y evitar burocracia en cada segmento de cada praxis.
- l) Cuidar selección de académicos y miembros.
- m) Formar a líderes directivos y académicos para que promuevan la unidad dentro de la propia diversificación que le caracteriza con un diálogo común e integrador aun en las diferencias; de nuevo replantear de manera sistemática y recurrente

el quiénes somos, en qué tipo de organización estamos y quiénes queremos llegar a ser y que ello derive en las instancias y personal a su cargo.

En la tabla 80 se sintetizan las pautas de gestión concernientes los factores organizacionales:

Tabla 80
 Pautas de gestión para favorecer la identidad organizacional en la Universidad en sus académicos: factores organizacionales

FACTORES ORGANIZACIONALES: PAUTAS DE GESTIÓN	
Acuerdo con valores, afinidad con el estilo y principios de la Universidad	Desarrollar sesiones versátiles de formación directiva y de la comunidad académica que permee el estilo de las organizaciones a las que pertenecen y se favorezca a confianza, el apoyo, el trato, la congruencia.
Trato como personas y pertenecer a un grupo	
Confianza en y de la Dirección	
Prestigio de la institución, del grupo académico y personal	Impulsar estrategias y mecanismos que favorezcan el prestigio institucional, de sus cuerpos académicos y favorecer el prestigio de la persona de sus académicos
Reconocimiento como validación, motivación y pertenencia	Esquemas multiniveles de reconocimiento (moral, emocional y económico) de manera equitativa a académicos docentes y académicos investigadores.
Motivación y apoyo	Velar por una motivación extrínseca a partir de una remuneración justa y equitativa
	Propiciar motivación intrínseca a partir de estructuras que favorezcan la colegialidad y una convivencia interdisciplinaria sincera y abierta, así como a partir de favorecer la identificación con la Universidad como organización a partir del fortalecimiento de los grupos académicos.
	Fortalecer la motivación trascendente, a partir de esquemas que Favorezcan la creación de sentido y sus motivos para hacer lo que hacen que propicie en los académicos el favorecimiento de los medios que les permita dejar huella, incidir y trascender.
	Velar por que cada uno de los académicos cuenten con el respaldo y apoyo por parte de sus superiores. Delimitar de manera clara alcances, límites y expectativas.
Incongruencia visión personal con misión y pilares institucionales	Fortalecer esquemas de identificación y filtros de selección. Generar espacios de diálogo e interacción hacia la creación de sentido e identidades compartidas en torno a la misión, valores, historia, fundadores, sesiones que permee el estilo de lo que es y no es la universidad.
Trato en la organización: no trato, no involucrados, no reconocimiento	Establecer instancias identifiquen situaciones de marginación en sus académicos, y se les de un cauce apropiado hacia el óptimo acogimiento e impulso. Generar un plan de desarrollo en aquéllos académicos que no cuenten con Doctorado, impulsarles para que desarrollen sus iniciativas y aporten con su debido respaldo.
Ausencia en plan de desarrollo: carencia de apoyo, respaldo y recursos	
Falta buena respuesta del estudiante	Desarrollar un sistema institucional de enseñanza y formación de alto impacto, que favorezca la generación e innovación educativa, sistema de formación docente integral y vele por la distribución estratégica de académicos con equilibrio en sus funciones y fortalezas, asignar tiempo para ello, generar su Reconocimiento con prestigio por enseñanza

• **Pautas en relación con la idea de ellos como académicos en la Universidad: factores personales**

a) Propiciar una delimitación más precisa y realista de lo que se puede hacer en un solo rol: replantear la asignación de funciones en sus académicos desde la descripción del puesto alternado con la carga que ello implica.

b) Buscar el punto de equilibrio entre las presiones externas que promueven las tendencias en Educación Superior y la misión institucional de las universidades en la derivación estratégica de funciones con esquema de trabajo por resultados.

c) La estrategia es clara, y ellos mismos lo sugieren: un equilibrio en funciones y distribución de potencialidades con tiempos realistas, pero con resultados bien asignados claros y precisos, la autonomía comprometida, el trato y el acogimiento y su reconocimiento merecido en 3 sentidos: retribución justa, atractiva y competitiva, apoyo e impulso en su desarrollo y con los medios que necesitan para implementar sus ideas, con detalles que les hagan ver su valor y su aportación a la institución y a la sociedad, en medio de un entorno agradable y un ambiente sano. Para ello, la selección de sus académicos es fundamental.

d) Lo planteado son solo algunas alternativas que se vislumbran hacia el fortalecimiento de identidad organizacional con la Universidad en sus académicos. Con respecto a los factores personales, estas se sintetizan en la tabla 81:

Tabla 81
 Pautas de gestión para favorecer la identidad organizacional en la Universidad
 en sus académicos: factores personales

FACTORES PERSONALES: PAUTAS DE GESTIÓN	
Deseo de dejar huella, incidir y trascender	Desarrollar una estrategia integradora que derive en misiones personales alineadas a las misiones institucionales
Efectos multifunción en la identidad <u>con</u> la organización: presión, insatisfacción y agotamiento	Velar por el equilibrio emocional del académico, al cuidar sus tiempos de trabajo y las presiones que se le asignan, desarrollar estrategias que medien entre las exigencias externas y los principios institucionales en las actividades del académico.

10.3 Otras conclusiones

El desarrollo de la investigación permite comprender las creencias compartidas y experiencias en profundidad acerca de la identidad organizacional en la Universidad a partir de sus académicos, al contrastar la aproximación teórica (capítulos 2 al 4) y su derivación al campo de estudio (capítulos 5 al 9).

El estudio cualitativo de corte fenomenológico (*ver apartado 5.3 El método fenomenológico*) permite acceder a los actores del objeto de estudio y, con ello, acercarse a sus percepciones y la manera como ellos viven y perciben el fenómeno, lo que favorece

comprenderlo de primera mano. Se considera que el número de participantes (n=30) es suficiente (*ver apartado 6.5 Perfil de muestra participante*), ya que ha permitido la saturación de la información, cuyos resultados atañen al contexto de estudio.

Para ello, se emplearon diversas técnicas de recogida de datos como son las entrevistas semiestructuradas, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión (*ver apartado 6.3 Técnicas para la obtención de datos*), lo que ha permitido completar las perspectivas e, inclusive, distinguir las coincidencias en patrones de diálogo y percepciones respecto al objeto de estudio.

La riqueza y gran diversidad en el perfil de informantes (directivos, gestores, docentes, investigadores con adscripción a distintas disciplinas académicas, grupo etario y universidades, cuyo punto de unión se centra en la docencia) favorece un estudio completo que facilitó adentrarse a la esencia de percepciones compartidas. Tanto la riqueza en las técnicas de recogida de datos como en los perfiles de los informantes favorece el aumento de la fiabilidad de la investigación conforme a los lineamientos del paradigma cualitativo (*ver apartado 5.2 Paradigma cualitativo interpretativo*).

La participación de los académicos expertos tanto en el diseño de instrumentos (*ver apartado 6.6 Diseño de los instrumentos*) como en el contraste y complemento de perspectivas, reflexiones y aportes, favorece la comprensión del fenómeno a manera de péndulo; es decir, la identificación de algunos causales en problemas de identidad e identificación organizacional en universidades con perfil global centrados en investigación y algunos de sus motivos. Esto da perspectiva para prever en las universidades en transición, así como identificar las coincidencias de percepciones de lo que es central, distintivo y perdurable a toda Universidad, aspecto que enriquece favorablemente el estudio.

El empleo del software QDAMiner (*ver apartado 7.4 Descripción textural de la experiencia con QDA Miner*) ayuda al análisis textural en diversas perspectivas complementarias, mas no deja de ser un medio de apoyo para identificar la esencia del fenómeno. Limitarse únicamente al mismo, sin un análisis personal de los patrones emergentes del diálogo, podría ser un riesgo que derive en una visión parcial y superflua del fenómeno.

En sentido complementario, se toma en cuenta el desarrollo del modelo integrador (*ver apartado 5.4 Diseño de modelo integrador y matriz guía: hacia la consistencia interna*) como un gran elemento que agrega valor añadido a la consistencia del estudio, mediante una visión integral y completa del fenómeno con una perspectiva global, así como el empleo de las dimensiones de identidad organizacional establecidas por Whetten (2006) (*ver apartado 3.3 Dimensiones y componentes de la identidad organizacional*), acompañado por la estrategia analítica de corte fenomenológico (*ver apartado 7.1 Estrategias de análisis de la información y resultados*).

Aunque el estudio cualitativo de corte fenomenológico no permite la generalización de los resultados —ya que solo atañen al contexto de estudio—, se han generado conclusiones y pautas que aportan conocimiento útil sobre una breve parcela de la realidad social como punto de partida para futuras investigaciones (*ver apartado 10.2 Conclusiones con relación a los objetivos específicos de investigación*).

El desarrollo del marco teórico (*capítulos 2 al 4*) supone un valor de interés a la presente investigación, ya que, de la lectura de artículos, libros, estudios en diversos contextos, e informes sobre el tema, se han delimitado y caracterizado conceptos en un contexto teórico que ha favorecido brindar perspectiva para el análisis y descripción de los datos (*capítulos 8 y 9*).

Tanto el marco teórico (*capítulos 2 al 4*) como el marco aplicado (*capítulos 5 al 9*) contribuyen al ámbito de la identidad organizacional en la Universidad. Existen, hasta ahora, pocos estudios en Iberoamérica, y especialmente en México, que hayan centrado su interés en este campo.

10.4 Limitaciones de la investigación

En sí mismo, el proceso de investigación en cualquier campo de estudio es complejo: comúnmente afronta limitaciones y obstáculos que requerirán del investigador un espíritu de superación que le permita superarlos y resolver los objetivos del trabajo iniciado; máxime que el camino precisa una serie de acciones y procesos en lapsos de tiempo y forma, así como la interacción con distintas entidades y personas en medio de circunstancias, en ocasiones, fuera del control del investigador.

Se considera que las limitaciones que a continuación se presentan no desmerecen la investigación ni los resultados del estudio que se ha realizado con minuciosidad, rigor y con interesantes aportes al campo de estudio.

10.4.1 Limitaciones respecto al objeto de estudio

La identidad organizacional es un constructo complejo, relativamente nuevo, que presenta inconsistencia en la manera en que se concibe y fuertes confusiones al respecto. Es por ello por lo que se apoya en los autores pioneros del tema, así como en la teoría comúnmente empleada para este objeto de estudio.

Al ser un tema poco estudiado, hay pocas fuentes que centran el objeto de estudio a la Universidad, por lo que se extrapoló la fundamentación epistemológica tanto de la IO en general, así como de otro tipo de organizaciones con la finalidad de brindar un sustento teórico sólido.

Se habla de la Universidad en general y no de las universidades en concreto; de ahí la diversidad en instituciones y perfiles de académicos, ya que así se cubre el motivo que responde al diseño de la investigación.

En un primer acercamiento al campo de la identidad organizacional en la Universidad, se delimitaron similitudes y diferencias con distintos tipos de identidad. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos en el estudio de campo, se identificó la conveniencia de integrar en la tipología la identidad institucional y la identidad universitaria, que por razones de tiempo se dejará para próximos estudios.

Se cuenta con poca investigación de campo sobre IO en Universidad, y algunas con resultados parciales; lo que arroja la presente investigación es una visión más profunda e integral al respecto. Llama la atención que aún con este limitante, los resultados sobre el tema realizados en distintos contextos presentan fuertes similitudes.

10.4.2 Limitaciones del enfoque metodológico

Se parte de la limitación que representa la selección del método cualitativo bajo el paradigma interpretativo, que, de inicio, es subjetivo y no generalizable.

Esta investigación representa un primer acercamiento al objeto de estudio, hablando de la Universidad en general con funciones características comunes, sin limitarse a una institución en concreto. Fue de ayuda centrar los puntos de unión en las creencias compartidas de sus perspectivas, al momento de contrastar la percepción de académicos, independientemente de si son de adscripción pública o privada. Ello arrojó varios patrones de gran interés para identificar los factores que la IO favorece y limita, así como los aspectos por prever.

Si se analizan las diferencias en las perspectivas, se percibe que los académicos viven la transición de las universidades con realidades distintas delimitadas por la adscripción del tipo de universidad, iniciando con que las universidades públicas mantienen ingresos del Gobierno, mientras que las privadas generan sus recursos. Además, ya que la distribución de actividades tiende a ser diferente, aunque las funciones son las mismas, se parte de realidades distintas.

La investigación contempla una muestra total superior a lo que marca la metodología de estudios fenomenológicos. Se puede hablar de dos estudios a manera de péndulo: por una parte, los expertos de universidades públicas que ya se encuentran insertos en universidades con parámetros de rango mundial; y por otra, los académicos de universidades particulares en transición con mayor preponderancia en la formación. Los puntos de unión y los aspectos por prever representan la riqueza del estudio.

10.5 Futuras líneas de investigación

La presente tesis representa un primer acercamiento al objeto de estudio, a partir de los resultados obtenidos, se ve favorable profundizar en la relación y diferencia entre identidad organizacional, identidad institucional e identidad universitaria.

Será conveniente ampliar el campo de estudio a académicos de distintos países y continentes, de manera que facilite estudios comparativos y transversales en el tiempo.

Se recomienda ampliar el campo de estudio focalizado a universidades de titularidad privada con prevalencia en la investigación, de manera que brinde un panorama de la situación que viven en tanto identidad organizacional y *ethos* universitario.

Será favorable realizar estudios próximos respecto a la identidad organizacional en directivos universitarios y diferenciar la titularidad pública o privada por mantener distintas circunstancias.

Los resultados arrojan factores y elementos que favorecen y limitan la IO con la universidad en sus académicos. Sin embargo, es necesario profundizar en los 'efectos' que genera una alta o baja identidad en académicos y universidades.

Se podrá contar con una perspectiva más amplia y profunda de la IO en la Universidad al realizar investigación focalizada a distintos *stakeholders* que permita conocer la manera como la perciben tanto creencias compartidas y experiencias en profundidad ante el cambio, como personal administrativo, patronos y estudiantes.

Dentro del diseño de la investigación se consideró, de manera consciente y deliberada, contemplar la diversidad en perfiles de académicos universitarios. Sin embargo, los resultados arrojan la conveniencia de abrir la línea de investigación focalizada a los académicos con grado de doctorado con adscripción a ambos tipos de universidades y hacer comparativos entre generaciones y tipos de universidad.

Otro aspecto que conviene tener en cuenta para próximas investigaciones será la identificación de las pautas que es preciso integrar a los estándares de calidad de acreditadoras universitarias, a partir de los resultados que arroje el estudio de la IO en la Universidad en búsqueda del equilibrio que exige la innovación y la tradición respetando la esencia de las universidades.

También será útil investigar si una organización con identidad compartida sólida favorece la calidad, así como los efectos de ello en la Universidad y en las personas que la conforman.

Lista de referencias

- Abravanel, H., Allaire, Y., Firsirotu, M. E., Habbs, B., Poupart, R., y Simard, J. (1992). *Cultura Organizacional. Aspectos Teóricos prácticos y metodológicos*. Colombia: Legis.
- Aguila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/5.
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Albert, S. (1998). The Definition and MetaDefinition of Identity. En D. A. Whetten, P. C. Godfrey, D. A. Whetten, y P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in Organizations. Building Theory Through Conversations*. Utah: SAGE Publications.
- Albert, S., y Adams, E. (2002). The hybrid identity of law firms. En B. Moingeon, y G. Soenen (Eds.), *Corporate and Organizational Identities: Integrating strategy, marketing, communication, and organizational perspectives* (pp. 35-55). New York: Routledge.
- Albert, S., y Whetten, D. A. (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*, 7, 263-295.
- Alvarez, I. (1997). *Investigación Cualitativa. Diseños Humanísticos Interpretativos. Curso de Investigación Científica*. Santa Clara, Cuba: Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas/Universidad Central de las Villas.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Arditi, D., Nayak, S., y Damci, A. (2017). Effect of organizational culture on delay in construction. *International Journal of Project Management*, 35(2), 136-147. doi:10.1016/j.ijproman.2016.10.018
- Arendt, S., y Brettel, M. (2010). Understanding the influence of corporate social responsibility on corporate identity, image, and firm performance. *Management Decision*(48), 1469-1492.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2017). *La universidad latinoamericana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Ashforth, B., y Mael, F. (1996). Organizational identity and strategy as context for the individual. En J. A. Baum, y J. E. Dutton (Eds.), *Advances in strategic management*, 13, 17-62.
- Astin, A. (1985). *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Astin, A. (1990). Assessment as a tool for institutional renewal and reform. En *Assessment 1990: Accreditation and Renewal*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Astin, A. W., y Lee, B. T. (1972). *The Invisible Colleges: A Profile of Small, Private Colleges With Limited Resources*. Hightstown, New Jersey: McGraw-Hill Book Company.
- Ball, C. (1991). *Fitness for Purpose*. Guildford, UK, Society for Research into Higher Education, en *Calidad y Rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de las Universidades.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barrera-Corominas, A. (2015). *La transferencia de los aprendizajes adquiridos en Comunidades de Práctica en la Administración pública* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España). Recuperada de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_381076/abc1de1.pdf
- Beltrán, J., Íñigo, E., y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18.
- Bingöl, D., Sener, i., y Cevik, E. (2013). The Effect of Organizational Culture on Organizational Image and Identity: Evidence from a Pharmaceutical Company. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(99), 222-229.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blasco, T., y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (i). *Nure Investigación*(33).
- Bloch, O. (2014). *Corporate Identity and Crisis Response Strategies: Challenges and Opportunities of Communication in Times of Crisis*. Wiesbaden, DEU: Springer VS.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Argentina: Solar/Hachette.
- Boisner, S. (2006). La imperiosa necesidad de ser diferente en la globalización: el mercadeo territorial. La experiencia de las regiones chilenas. *Territorios*(15), 71-85.
- Bonifaz, E. F., y Barba, E. (2019). La calidad de la educación universitaria: una visión desde el direccionamiento y la gestión estratégica. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 106-116. doi: 10.36260/rbr.v8i3.699
- Brea de Ascuasiati, L. M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España). Recuperada de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/963>

- Breit, E. (2014). Discursive practices of remedial organizational identity work: A study of the Norwegian Labor and Welfare Administration. *Scandinavian Journal of Management*, 30(2), 231-243.
- Brewster, B. J. (1956). *Opinions and Personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Brunner, J. J., y Villalobos, C. (2014). *III Encuentro de Rectores Universia, Río de Janeiro, 2014. Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J., y Miranda, D. A. (Eds.). (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2016/12/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-aseguramiento-de-la-calidad.pdf>
- Buendía, L., Colás, P., y Fuensanta, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Bueno, E. (marzo-abril de 2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la transferencia del conocimiento. *La Universidad del Futuro*. Recuperado de <https://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>
- Bueno, E., y Fernández, F. (2007). La tercera misión de la universidad: Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía Industrial*, (366), 43-59.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, 409-422.
- Campos-Winter, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. *Cinta de Moebio*, (62), 199-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=101/10159385005>
- Canales, M., y Peinado, A. (1994). Capítulo 11. Grupos de discusión. En J. M. Delgado, y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 238-316). España: Síntesis.
- Cano, G., y Bauzá, E. (2010). La cultura organizacional: su pertinencia en las universidades cubanas. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, (133). Recuperado de https://econpapers.repec.org/article/ervobserv/y_3a2010_3ai_3a133_3a2.htm
- Canto, J., y Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de psicología*, (7), 59-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1457431.pdf>
- Carter, A. (1966). *An Assessment of Quality in Graduate Education*. Washington: American Council in Education.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la Educación*, 10(4).
- Chen, S., y He, Z. (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
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del Talento Humano: El nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. Colombia: Mc Graw Hill Education.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Clark, B. (1997). Small Worlds, Different Worlds: The Uniquenesses and Troubles of American Academic Professions. *Daedalus*(4), 21-42.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. New York: International Association of Universities and Elsevier Science.
- Conesa F., (2017). ¿Tercera misión o tercera división? [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.redtransfer.org/blog/tercera-mision-o-tercera-division/>
- Contreras, L. M. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y posgrado*, 26(2), 179-202.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. . New York: Scribner.
- Corley, K. C., Harquial, C. V., Pratt, M. G., Glynn, M. A., Fiol, C. M., y Hatch, M. J. (2006). Guiding Organizational Identity through Aged Adolescence. *Journal of Management inquiry*, 15(2), 85-99.
- Cortés, D. (2009). El cambio institucional universitario y sus corrientes teóricas de investigación. *Ciclo de conferencias La Universidad de nuestro tiempo* (p. 36). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. USA: Sage.
- Dávila de León, C., y Jiménez, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 271-302. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200004&lng=es&tlng=es.
- Degn, L. (2016). Academic sensemaking and behavioral responses – exploring how academics perceive and respond to identity threats in times of turmoil. *Studies in Higher Education*, 3(2), 305-321.
- Di Castro, E., Valenzuela, G., de la Fuente, G., Reyes, J. A., y Linares, J. E. (abril, 2006). Conocimientos Fundamentales de Filosofía (Vol. 1). *Colección Conocimientos Fundamentales*. Recuperado de: <http://www.conocimientosfundamentales.unam.mx/vol1/filosofia/m01/t01/01t01s02a.html>

- Diamond, M. A. (2017). *Discovering Organizational Identity: Dynamics of relational attachment (Advances in Organizational Psychodynamics)*. Missouri: University of Missouri Press.
- Dias, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. En A. L. (Ed.), *Calidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Dias, J. (2010). Calidad, pertinencia y relevancia: Relación con el resto del sistema y la sociedad; Responsabilidad Social de la Educación Superior. En IESALC/UNESCO, *Hacia una política regional de aseguramiento de la Calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe* (p. 21). UNESCO.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Doerfel, M. L. (1998). What constitutes semantic network analysis? A comparison of research and methodologies. *Connections*, 21(2), 16-26.
- Dolence, M., y Norris, D. (1995). *Transforming higher education: a vision for leading in the 21st century*. Society for College and University Planning.
- Dowling, G., y Otubanjo, T. (2011). Corporate and organizational identity: two sides of the same coin. *AMS Review*, 1(3), 171-181.
- Duderstadt, J. J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI* (Vol. 2). Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo y Cátedra UNESCO-UNU.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., y Harquail, C. V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263.
- Dutton, J., Dukerich, J., y Harquail, C. V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly*(39), 239-263.
- Elsbach, K. D., y Kramer, R. M. (1996). Members' responses to organizational identity threats: Encountering and Countering the Business Week Rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 442-446.
- Elton, L. (1992). *University Teaching: A professional model for quality and Excellence*. Ponencia presentada en la conferencia Quality by Degrees, Aston University.
- Erickson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Esquivias, J. A. (2009). *Acerca del ethos profesional del directivo universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, España.
- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*(29), 109-123.

- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. (2013). *Estatutos*. Recuperado el 27 de abril de 2016, de FIMPES: <http://fimpes.org.mx/index.php/normatividad/estatutos-2>
- Fernández, N., y Pérez, C. (2009). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada, *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 351-363. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313003.pdf>
- Fishbein, M. R. (1967). *The AB Scales: An Operational definition of belief and attitude*. New York: Readings in Attitude Theory an Measurement, John Wiley and sons.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, J.L., Núñez, M., Páez, M.C., Narváez, M., e Infante, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 45, 75-86. doi: 10.15198/seeci.2018.45.
- Fromm, E. (1998). *¿Tener o Ser?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. México: SEP.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. doi: 10.20511/pyr2019.v7n1.267
- Gairín, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *EDUCAR, Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB*, 24.
- Gairín, J. (2004). *Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el S. XXI, Madrid.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47/1, 31-50.
- Galaz, J. F., Gil, M., Pailla, L. E., Sevilla, J. J., Arcos, J. L., y Martínez, J. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: UAS-UABC.
- Galaz, J. F., Martínez, J., y Ordorika, I. (2017). Los académicos de América del Norte: La perspectiva comparada y la hegemonía global. *XIV Congreso de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: COMIE.
- Galaz, J. F., Sevilla, J. J., Padilla, L. E., Arcos, J. L., Gil, M., y Martínez, J. (2011). Chapter 4. México: 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.
- Galaz, J. F., Padilla, L., y Gil, M. (2012). La creciente expectativa de relevancia para la educación superior y la profesión académica: algunas reflexiones en el caso de México. *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 43-60). México: UAS-UABC.

- Galaz, J. F., y Viloria, E. (Eds.) (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la educación superior*, 43(171), 37-65. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300003&lng=es&tlng=es.
- Galino, Á. (1988). *Historia de la educación: Edades Antigua y Media* (p. 527). Madrid: Gredos.
- García, V. (1989). *El concepto de persona*. España: RIALP.
- García, V. (1996). *La educación personalizada en la universidad*. Madrid: RIALP.
- García, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA.
- García, M., Sánchez, K., y Zapata, Á. (2008). *Perspectivas teóricas para el estudio de la gestión humana: una relación con el capital social, la cultura organizacional y el management*. Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle. doi: 10.2307/j.ctv14nphfw.1
- García-Peñalvo, F. J., y Seoane, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. *Education in the knowledge society*, 16(1), 119-144.
- George, M. (1982). Assessing Program Quality. En R. Wilson, *Desinging Academic Program Review. New Directions for Higher Education*, 37. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gergen, K. J. (1985). The social construction of the person: How is it possible? En K. J. Gergen, y K. E. Davis (Eds.), *The social construction of the person*. New York: Springer-Verlag.
- Ghaicha, A. (2016). Framework for Educational Assessment: A Synoptic Review. *Journal of Education and Practice*, 7(24). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112912.pdf>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, S., Schwartzman, P., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage Publications.
- Gil, D. C. J. L., León, D. C. J. L., y Morales, M. M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Gil, M., y Galaz, J. (2012). La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación. En F. Fernández Lamarra, y M. Marquina (Eds.), *El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes*. México: Eduntref.
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre*. México: Instituto de investigaciones sociales/ UNAM.
- Gioia, D. A. (1998). The Identity of Organizations. En D. A. Whettwn, y P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in Organizations. Building Theory Through Conversations*. Utah: SAGE Publications.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Gómez, G. (1998). *La universidad a través del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Gonzales, D. R. (2012). Identidad Organizacional: marco teórico para el análisis organizacional. *Estudios Interdisciplinarios de la Organización*, 1 (2), 35-63.
- Gonzales, D. R. (2014). *Construcción de identidad Organizacional de los mandos medios como espacio liminal. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral, Universidad EAFIT, Colombia). Recuperada de <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/5093>
- González, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana* (Vol. 26). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, T., y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación* (44).
- González, A. K., Ortega, B., Reyes, S., y Urdaneta, L. (2003). *Factores que influyen en la falta de sentido de pertenencia de los estudiantes y profesores de la escuela de comunicación social de la Universidad de Zulia*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/3524/Factores-influyen-falta-sentido-pertenencia-studiantes.html>
- González, L. E., y Espinoza, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: Concepto y Modelos. *Calidad de la Educación*(28), 244-276.
- González, L., y Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: CECC/AECI.
- Guardini, R. (2011). *Tres escritos sobre la universidad*. Navarra: Eunsa.
- Gutiérrez, K. (2016). Abordaje fenomenológico de la praxis investigativa y cosmovisiones de los docentes de un sistema de educación a distancia. *Revista Investigación y Posgrado*, 31(1), 101-130.
- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., y Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177. doi: 10.1016/0883-9417(92)90028-
- Harvey, L., y Burrows, A. (1992). *Empowering Students*. New Academic.
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hatch, M. J., y Schultz, M. (1997). Relations Between Organizational Culture, Identity and Image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365.

- Hatch, M. J., y Schultz, M. (2002). The Dynamics of Organizational Identity. *Human Relations*(55), 989-1018.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. United Kingdom: Palgrave McMillan.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Howard, J., y Sharma, A. (2006). Universities' third mission: Communities engagement. *Business/Higher Education Round Table, BHert Position*, (11).
- Hunt, C., y Group, H. E. (2011). *National Strategy for Higher Education to 2030*. Dublín: Department of Education and Skills. Recuperado de <http://www.heai.ie/sites/default/files/national-strategy-summary.pdf>
- Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona, España: UOC.
- ITSON. (s.f.). *Paradigma de Investigación Cualitativo. Generalidades del paradigma de investigación cualitativo*. Recuperado de <http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa2/ParadigmasInvestigacionCualitativa/i2.htm#>
- James, W. (1918). *Principles of psychology* (Vol. 1). New York: Henry Holt.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana De Antropología*, 54(1), 121-150. doi: 10.22380/2539472X.386
- Koetting, J. (1984). *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Dallas: Association for Educational Communications and Technology.
- Kristjanpoller, W., y Contreras, R. (2017). Globalización y desigualdad: evidencia en América Latina. *Revista Lecturas de Economía*, 87, 9-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155252746001>
- Kuhn, T. S. (1979). La función del dogma en la investigación científica. *Revista Teorema*.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lazerson, M. (1997). Who Owns Higher Education? The Changing Face of Governance. *Change*, 29(2), 10-15.

- Leuthesser, L., y Kohli, C. (2015). Mission Statements and Corporate Identity. En T. Stafford, A. Paswan, S. Subramanian, C. B. Claiborne, K. Bahn, B. Mittal, . . . B. M. Coe, E. Wilson, y J. Hair Jr. (Eds.), *Proceedings of the 1996 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference*. doi: 10.1007/978-3-319-13144-3_40
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid, España: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Llano, A. (septiembre, 2004). Colegios mayores: la Universidad vivida. Conferencia presentada en Jornadas de Colegios Mayores de España, Navarra, España. Recuperado de <https://www.unav.edu/documents/5558991/a608c8c1-6e29-4730-9040-15b91aad5354>
- Locke, W., Cummings, W. K., y Fisher, D. (Edits.). (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy*. Dordrecht: Springer.
- Lozares, C., Verd, J. M., Martí, J., y López, P. (2002). Revisión y propuestas en torno al análisis reticular de datos textuales. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 1(2).
- MacDonald, G. P. (2013). Theorizing university identity development: multiple perspectives and common goals. *Higher Education*, 65(2), 153-166.
- Malavé, L. R. (2008). *Liderazgo transformacional y gestión tecnológica* (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Malone, P. (2003). *Institutional effectiveness practices in colleges and universities in the Southeastern United States* (Tesis doctoral, The Florida State University, College of Education). Recuperada de <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:181015/datastream/PDF/view>
- Martí, J. J., Licandro, Ó., y Gaete, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista De La Educación Superior*, 47(186), 1-22. doi:10.36857/resu.2018.186.353
- Marí, R., Bo Bonet, R. M., y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de ciències de l'educació*(1), 113-132.
- Marín, M. Á. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé, M. Á. Marín, M. Rodríguez, F. Cabrera, J. Espín, y J. del Campo (Eds.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (pp. 27-50). España: NARCEA.
- Marquès, P. (2008). *Metodologías de investigación en Tecnología Educativa*. Recuperado de http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/investigacion-en-medios-1/investigacion_medios/recursos/peremarques.htm/

- Martínez, L. V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martínez, N., y Soto, M. (2015). Multiangulación: un método de validez teórica e interpretativa desde la visión fenomenológica moustakense para ciencias sociales. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 19(19), 81-95.
- Martínez-Stack, J. M., y Ordorika-Sacristán, I., y Galaz Fontes, J. (2017). Los académicos de América del norte: la perspectiva comparada y la hegemonía global. *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (p. 19). San Luis Potosí: COMIE XIV.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Group"): técnica de investigación cualitativa*. Documentos de trabajo No. 3. Santiago de Chile: CIDE.
- Mena, A. M., y Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. *Revista iberoamericana de educación*, 49(3), 1-7.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Barcelona, España: Gedisa.
- Meyer, H. D. (2002). The new managerialism in education management: Corporatization or organizational learning? *Journal of Educational Administration*, 40.
- Mieles, M. D., Tonon, G., y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanistica*(74), 195-225.
- Montané, A., Beltrán, J., y Teodoro, A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, 10(2), 283. doi: 10.7203/RASE.10.2.10145
- Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. España: Anthropos.
- Mora, J. G. (1991). *Calidad y Rendimiento en las Instituciones Universitarias*. España: Consejo de universidades.
- Moreiro, J. A., Morato, J., Sánchez, S., y Rodríguez, B. A. (2006). Categorización de los conceptos en el análisis de contenido: su señalamiento desde la Retórica clásica hasta los Topic Maps. *Investigación bibliotecológica*, 20(40), 13-31. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2006000100002&lng=es&tlng=es
- Moreno-Reséndez, A., y Aguilar-Durón, J. (2013). Retos de la universidad pública frente a la necesidad de financiamiento para el desarrollo de sus actividades. *Terra*

- Latinoamericana*, 31(3), 243-255. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57792013000400243&lng=es&tlng=es
- Morgan, J. (2009). *Identidad y cultura en una empresa del sector alimenticio* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro.
- Moriano, J. A., Topa, G., Valero, E., y Lévy, J-P. (2009). Identificación organizacional y conducta "intraemprendedora". *Anales de Psicología*, 25(2), 277-287.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. EE.UU.: SAGE Publications.
- Mukherjee, S., y Tandon, R. (2011). Reconstrucción de las colaboraciones entre comunidad y universidad: principales retos del sur global. *Rizoma freireano* (9). Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/reconstruccion-de-las-colaboraciones-entre-comunidad-y-universidad-principales-retos-del-sur-global--sonali-mukherjee-rajesh-tandon>
- Müller, D., y Funnell, P. (1992). *Exploring Learners Perceptions of Quality*. Ponencia presentada en la conferencia Quality in Education, Universidad de Nueva York.
- Muñoz, I. (2020). Investigación en los centros educativos. *Guías docentes*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11531/50223>
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe. *European Journal of Education*, 23, 7-23.
- Newman, J. E. (2014). *La idea de la universidad. II. Temas universitarios tratados en Lecciones y Ensayos ocasionales*. Madrid: Encuentro.
- Nicholas, I. (1992). *La imagen corporativa: estrategias para desarrollar programas de identidad eficaces*. Madrid: Díaz de Santos.
- Nosiglia, M. (2009). Las transformaciones en materia de Gobierno, de las universidades Argentinas: Análisis de caso. *Revista Argenita de Educación Superior*(1), 176.
- Ordorika, I., y Lloyd, M. (2013). A decade of international university rankings: A critical perspective from Latin America. En T. M. Marope, P. J. Wells, y E. Hazelkorn (Eds.), *Rankings and accountability in higher education. Uses and misuses* (pp. 211-231). París: UNESCO Publishing.
- Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la universidad*. En S. Fortuño Llorens (Ed.), España: Cátedra.
- Ortega y Gasset, J., y Muñoz, J. (2007). *Misión de la universidad*. Madrid: Digitalia.
- Ortiz-Reyes, M., Williams-Tejeda, D., Delgado, M., López, J., y Negrón, N. (2017). La tercera misión de las universidades: Enfoque, indicadores principales y descriptores de un grupo selecto de institución de educación superior en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, (32), 30-50.

- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. doi: 10.1177/105960118100600316
- Pacheco, A. (2012). El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Comp.). *Revista de Educación*, (23), 283-287. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805014.pdf>
- Parra, K. (2017). Aplicación del Método Fenomenológico para comprender las reacciones emocionales de las familias con personas que presentan necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación*, 41(91), 99-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277007.pdf>
- Pedró, F. (2013). Los retos de la universidad actual. Tendencias internacionales sobre la universidad. *Documento elaborado para el Master en Formación y Gestión Universitaria*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pelser, A. (2010). Beliefs in Reid's theory of perception. *History of Philosophy Quarterly*, 27(4). Recuperado de www.baylor.edu/content/services/php/123758.pdf.
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8. doi: 10.5944/educxx1.8.0.341
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Muralla.
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 251-268. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art15.pdf>
- Peters, T., y Waterman Jr., R. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from Americas Best Run Companies*. New York: Warners Books Inc.
- Peterson, M. F. (1998). Embedded Organizational Events: The Units of Process in Organization Science. *Informes*, 9(1). doi: 10.1287/orsc.9.1.16
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo Mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0027516.pdf>
- Polit, D., y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Porter, L. (2003). *La universidad de Papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México: CEICH-UNAM.
- Provalis Research. (2009). *QDAMiner. Software para Análisis Cualitativo de Datos. Guía del usuario*. En C. A. Cisneros Puebla (Trad.), México: Provalis Research.

- Puusa, A. (2006). Conducting research on organizational identity. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 11(2), 24–28.
- 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.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. (2 vols.). Madrid, España: Espasa.
- Recamán, A., y Nieto, S. (2012). Provalis Research, software especializado para el análisis de textos en la investigación educativa. Aplicación operativa. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 397-422.
- Recondo, G. (1997). *Identidad, integración y creación cultural en América Latina: el desafío del Mercosur*. Francia: UNESCO/Blegrano.
- Reyes, J., y Moros, H. (2019). La cultura organizacional: principales desafíos teóricos y metodológicos para su estudio. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 201-217. Epub 01 de septiembre de 2019. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100201&lng=es&tlng=es.
- Richards, T., y Richards, L. (1994). Using Computers in Qualitative Analysis. En D. a. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 39-49. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, R. (1998). Conferencia mundial sobre educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 3(6), 379-383.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Rogel-Salazar, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta de moebio*, (63), 274-282. doi: 10.4067/S0717-554X2018000300274
- Rojas, M., Canal, A., y Córdova, J. (octubre, 2018). *La tercera misión de la Universidad: evolución y diversas actividades*. Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, Ciudad de México, México. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxiii/docs/11.02.pdf>

- Roose, K. (1970). *A Rating of graduate programs*. Washington: American Council in Education.
- Ruedas, M., Ríos, M. M., y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46), 627-635.
- Sabariego, M. (2004). Capítulo II. La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-88). Madrid: La Muralla.
- Sahay, M., y Kumar, K. (2014). Strategy Formation for Higer Education Institutions using System Dynamics Modeling. *International Journal of Intelligent technologies and appiled statistics*, 7(3), 207-227.
- Salazar, J. G., Guerrero, J. C., Machado, Y. B., y Cañedo, R. (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes. *ACMED*, 20(4), 67-75.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/World-Class_Universities_Spanish.pdf
- Sánchez, A. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 12(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5766698.pdf>
- Sandín, M. P., y Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Sanz de la Tejada, L. Á. (1994). *Integración de la identidad y la imagen de la empresa*. Madrid, España: ESIC.
- Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-17.
- Schleicher, A. (2010). The New Global Landscape of Educational Achievement". *Issues in Science and Technology*.
- Schultz, M. (1995). *One studying organizational cultures: Diagnosis and understanding*. New York: Walter de Gruyter.
- Sheen, D. (1992). Barriers to scientific and technical knowledge acquisition in industrial R&D. *R&D Management*, 135-143.
- Simões, C., Dibb, S., y Fisk, R. P. (2005). Managing corporate identity: An internal perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33, 153-168.
- Slaughter, S., y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Smith, J. A., y Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Quality Psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). Londres: Sage.
- Smith, J. A., y Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 73-82). Washington: American Psychological Association.
- Southern Association of Colleges and Schools. (2012). *The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement*. Recuperado el 27 de abril de 2016, de SACSCOC: <http://www.sacscoc.org/pdf/2012PrinciplesOfAccreditation.pdf>
- Steiner, L., Sundström, A., y Sammalisto, K. (2013). An analytical model for university identity and reputation strategy work. *Higher Education*, 65(4), 401-415.
- Stensaker, B. (2004). *The Transformation of Organisational Identities. Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in norwegian higher education*. República Checa: UNITISK.
- Stensaker, B. (2015). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69(1), 103-115.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel, y W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (Vol. 2, pp. 7-24).
- Takaki, M., Bravo, R., y Martínez, E. (2015). La gestión de la identidad corporativa en la Universidad: análisis y consecuencias desde la perspectiva del profesorado. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*(24), 25-34.
- Tejada, L., Sanz de la Tejada, L. Á., y Echeverría, M. Á. (1991). *La gestión de un programa global de identidad. Comunicación e imagen corporativa*. Madrid: Joint Consultores in Imagen Global.
- Tomàs i Folch, M. (2006). Misión y funciones de la universidad en los albores del siglo XXI. En C. Armengol Asparó, N. Borrell i Felip, D. Castro Ceacero, M. Feixas Condom, J. Gairín Sallán, M. Tomàs i Folch, y M. Tomàs i Folch (Eds.). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (pp. 51-68). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

- Tomàs i Folch, M. (2007). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomàs i Folch, M., y Rodríguez Gómez, D. (2009). Conocer la cultura de la universidad contemporánea: el CICOU. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(49).
- Toro, D. (2015). *El rol de los agentes de cambio en el sensemaking de la responsabilidad social empresarial dentro de las organizaciones. El caso del grupo DKV* (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Catalunya, España). Recuperada de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/96320/TDTC1de1.pdf;jsessionid=1FA0638D4BD2CE28931115608DECCDD0?sequence=1>
- Torres, J. E. (2013). Construcción de significado en un proceso de internacionalización en una organización universitaria. *Reencuentro*(67), 50-58.
- Torres, S. Á., Garibay, J. N, y Barona, C. (Eds.). (2019). La vinculación universidad-PYMES en un ambiente globalizado y diversificado. *Estrategias regionales de innovación y universidades*. Recuperado de <https://redue-alcue.org/website/eriuniversidades.php>
- Touriñán, J. (2020). La ‘tercera misión’ de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(26), 41-81. doi: 10.18172/con.4446
- Tylor, E. B. (1975). La ciencia de la cultura. En J. D. Kahn, E. Tylor, L. Kroeber, B. Manilowsky, L. White, W. Goodenough, y J. D. Kahn (Eds.), *El concepto de Cultura, textos fundamentales*. España: Anagrama.
- Ulloa, J., y Mardones, R. (2017). Tendencias paradigmáticas y técnicas conversacionales en investigación cualitativa en ciencias sociales. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(1). Recuperado de <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/662>
- UNAM. (2017). *Jorge Martínez Stack. Currículum*. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2012/jms.html>
- UNAM. (2018). *Imanol Ordorika Sacristán. Currículum*. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/ordorika/>
- UNAM. (2018). *Jesús Francisco Galaz Fontes. Currículum*. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/galaz/>
- UNAM. (2018). *Manuel Gil Antón. Currículum*. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/gil-anton/>
- UNAM. (2018). *Roberto Rodríguez Gómez. Currículum*. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/rodriguez/>
- UNESCO. (s.f.). *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- Vallejo, X. (2006). Carácter, razón y pasión en la ética de Aristóteles. *Criterio Jurídico*, 6, 327-358.
- Van, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books.
- Varela, L. (2009). La cultura organizacional: un análisis de casos de las organizaciones educativas del nivel medio y superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(10).
- Vargas, J. G. (2007). *La cultocracia organizacional en México*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007b/301/0.htm>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa.
- Vásquez, A. (2007). *Universidad e Identidad Ignaciana: Elementos y Consecuencias*. Recuperado de http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Universidad%20e%20Identidad%20Ignaciana%20Elementos%20y%20Consecuencias%20-%20Sr.%20Alberto%20Vasquez%20Tapia.pdf
- Vilalta, J. M. (2013). *La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas*. Madrid: Studia XXI.
- Villa, A., y Poblete, M. (2000). *Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo*. Curso de Formación para equipos directivos.
- Villanueva, S. (2009). *Valores curriculares en la universidad: hacia una alternativa postmoderna* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós.
- Vivar, C., McQueen, A., Whyte, D., y Canga, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-227.
- Watts, A. G. (2019) *Diversity an choice in Higher Education* (Vol. 32). Routledge Library Editions: Higher Education.
- Weerts, D. J., (2013). Higher education systems in an era of public engagement: An organizational learning perspective. En J. E. Lane y D. B. Johnstone B., (Eds.), *Higher education systems 3.0: Harnessing systemness, delivering performance SUNY Critical Issues Series*, 2, 283-309. Albany, NY: State University System of New York (SUNY).

- Weerts, D., Freed, G., y Morpew, C. (2014). Organizational Identity in Higer Education: Conceptual and Empirical Perspectives. En M. N. Bastedo (Ed.), *Higer Education: Handbook of Theory and Research*, 29, 229-278. New York: Springer.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Londres: Sage Publications.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., y Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-412. doi: 10.1287/orsc.1050.0133
- Western Association of Schools and Colleges. (2012). *WASC Words 2012*. Recuperado de http://www.acswasc.org/wp-content/uploads/pdf_words/WASCWORDS-2012.pdf
- Whetten, D. A. (2006). Albert and Whetten revisited: Strengthening the concept of organizational identity. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 219-234.
- Whetten, D. A., y Godfrey, P. C. (1998). *Identity in Organizations. Building Theory Through Conversations*. Utah: SAGE Publications.
- Whetten, D. A., Brown, T. J., Dacin, Peter A., y Pratt, M. G. (2006). Identity, Intended Image, Construed Image, and Reputation: An Interdisciplinary Framework and Suggested Terminology. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 99-106.
- Whetten, D. A., Brown, T., Dacin, P., y Pratt, M. (2006). Identity, Intended Image, Construed Image, and Reputation: An Interdisciplinary Framework and Suggested Terminology. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 99-106.
- Whetten, D., y Mackey, A. (2002). A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. *Bussiness & Society*, 41(4), 393-414.
- Wilkins, A., y Ouchi, W. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 468-481.
- Williams, G. (1986). The Missing Botom line. En G. C. Moodie (Ed.), *Standards and criteria in Higher Education*. Michigan: Society for Research into Higher Education & NFER-NELSON.
- Zemsky, R., y Wegner, G. (1998). A very public agenda. *Policy Perspectives*, 8(2).

Índice de tablas

Tabla 1. Síntesis de paradigmas	33
Tabla 2. Actividades de recolección de datos para la fenomenología según Creswell.....	35
Tabla 3. Cronograma de la investigación	38
Tabla 4. Objetivos estratégicos Educación Superior para el año 2030	66
Tabla 5. Contraste de la cultura organizacional	68
Tabla 6. Dos facetas de las organizaciones: formalidad burocrática y comunidades colaborativas	69
Tabla 7. Perspectivas sobre la identidad.....	79
Tabla 8. Perspectivas sobre la identidad organizacional	83
Tabla 9. Dimensiones de la identidad organizacional y corporativa	100
Tabla 10. Identidad organizacional, semejanzas y diferencias entre autores	107
Tabla 11. Identidad personal, semejanzas y diferencias entre autores	110
Tabla 12. Identidad compartida/grupal, semejanzas y diferencias entre autores	111
Tabla 13. Identidades múltiples, semejanzas y diferencias entre autores	113
Tabla 14. Aspectos internos y externos de la IO, semejanzas y diferencias entre autores.....	115
Tabla 15. Conexión entre pasado y futuro de la IO: semejanzas y diferencias entre autores	117
Tabla 16. Comparativa sobre los criterios para determinar la calidad de una institución universitaria.....	143
Tabla 17. Paradigmas de investigación: positivista, interpretativo y crítico	156
Tabla 18. Métodos y técnicas en investigación cualitativa	159
Tabla 19. Métodos cualitativos con orientación interpretativa Creswell (2013)	162
Tabla 20. Características de la fenomenología	165
Tabla 21. Acciones para implementar un estudio fenomenológico	166
Tabla 22. Procesos del modelo fenomenológico, de acuerdo con Moustakas	168
Tabla 23. Categorías estructurales de la fenomenología.....	170
Tabla 24. Etapas de la metodología fenomenológica, de acuerdo con Moustakas	172
Tabla 25. Actividades de recolección de datos para la fenomenología, según Creswell ..	173
Tabla 26. Modelo integrador guía de consistencia interna	174
Tabla 27. Dimensión Identidad de la organización y sus componentes	176
Tabla 28. Dimensión Identidad con la organización y sus componentes	177
Tabla 29. Matriz guía del objetivo general 1. Categoría estructural: intencionalidad	179
Tabla 30. Matriz guía del objetivo general 1. Categoría estructural: temporalidad.....	180
Tabla 31. Matriz guía del objetivo general 2. Categoría estructural: intersubjetividad	182
Tabla 32. Matriz guía del objetivo general 2. Categoría estructural: temporalidad.....	184

Tabla 33. Estrategias para garantizar la calidad de una investigación interpretativa.....	185
Tabla 34. Diseño de investigación de campo.....	193
Tabla 35. Entrevista, grupo focal y observación.....	197
Tabla 36. Relación de las técnicas de recogida de datos con los informantes clave por etapas	198
Tabla 37. Resumen numérico de la muestra	204
Tabla 38. Etapas de la recolección de datos.....	204
Tabla 39. Datos generales de la muestra de académicos.....	206
Tabla 40. Perfil del académico experto	210
Tabla 41. Guía de preguntas por objetivos para la entrevista semiestructurada	213
Tabla 42. Categorías apriorísticas, unidades de significado y porcentaje de casos	229
Tabla 43. Ejemplo de análisis por frecuencia y relevancia de palabras desde la categoría apriorística 'La idea de Universidad' y el código 'Lo que es central a la Universidad'	232
Tabla 44. Ejemplo de análisis por tópicos desde la categoría 'la idea de Universidad' con el código Lo central en la Universidad: Extracción por tópicos y palabras clave.....	234
Tabla 45. Ejemplo de matriz de expresiones base por categoría 'Idea de Universidad'	239
Tabla 46. Ejemplo de matriz de expresiones base desde la categoría 'la idea de Universidad' con el código 'Lo central en la Universidad'	240
Tabla 47. Ejemplo de un tema nuclear de cada unidad temática: desde identidad con la organización síntesis de las palabras 'acuerdo' y 'valores' dentro de la unidad temática 'Fuentes de identificación'	243
Tabla 48. Puntos de encuentro y divergencia desde unidades de significado y palabras clave ejemplo desde la categoría apriorística 'Muros y distancia con organización'	244
Tabla 49. Tema I. Idea de Universidad desde lo central, distintivo y perdurable, por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas	248
Tabla 50. Tema II. Aspectos por prever en la idea de Universidad según el académico, por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas	249
Tabla 51. Tema III. Factores que favorecen la identidad con la organización, por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas	250
Tabla 52. Tema IV. Factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad, por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas	251
Tabla 53. Tema V. Perspectivas desde transformación de la profesión académica, por agrupación de códigos esenciales y unidades eidéticas	252
Tabla 54. Modelo guía alineado a los objetivos y preguntas de investigación	254

Tabla 55. Análisis de la idea de Universidad: lo central, distintivo y perdurable a partir de creencias compartidas de los académicos	262
Tabla 56. Síntesis de creencias compartidas: formación y educación de personas	263
Tabla 57. Síntesis de creencias compartidas Investigación: generar y difundir conocimiento	269
Tabla 58. Síntesis de creencias compartidas: búsqueda de la verdad e influencia	274
Tabla 59. Síntesis de creencias compartidas: generación de cultura	279
Tabla 60. Síntesis de creencias compartidas: comunidad de personas.....	281
Tabla 61. Síntesis de creencias compartidas: congruencia con enfoque humanista	283
Tabla 62. Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad por parte del académico.....	285
Tabla 63. Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito humano.....	286
Tabla 64. Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito formativo e intelectual	290
Tabla 65. Análisis de los aspectos por prever en la idea de Universidad desde el ámbito de la gestión	304
Tabla 66. Resultados por tópicos componente ideacional y transversalidad en creencias.....	311
Tabla 67. Porcentaje de participación de expertos respecto al componente ideacional a manera de contraste y complemento	317
Tabla 68. Síntesis de lo central, distintivo y perdurable a la Universidad y de los aspectos por prever en creencias compartidas del académico de tiempo completo.....	319
Tabla 69. Análisis de los factores que favorecen la identidad con la organización en la Universidad.....	322
Tabla 70. Análisis de los factores que limitan la identidad con la organización en la Universidad.....	336
Tabla 71. Análisis de las perspectivas desde la transformación de la profesión académica y su efecto en su identidad con la organización.....	352
Tabla 72. Resultados por tópicos componente organizacional y transversalidad en creencias.....	362
Tabla 73. Porcentaje de participación de expertos respecto a la identificación organizacional con la Universidad a manera de contraste y complemento	368
Tabla 74. Resultados por tópicos componente creación de sentido y transversalidad en creencias	369

Tabla 75. Aspectos que favorecen y limitan la identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.....	372
Tabla 76. Porcentaje de participación de expertos respecto a la creación de sentido a manera de contraste y complemento.....	373
Tabla 77. Perspectivas transformación de la profesión académica y su efecto en la identidad con la organización	375
Tabla 78. Pautas de gestión para favorecer la identidad organizacional en la Universidad en sus académicos: factores ideacionales	412
Tabla 79. Pautas de gestión con relación a los aspectos por prever en los ámbitos formativo e intelectual, humano y de gestión.....	413
Tabla 80. Pautas de gestión para favorecer la identidad organizacional en la Universidad en sus académicos: factores organizacionales	416
Tabla 81. Pautas de gestión para favorecer la identidad organizacional en la Universidad en sus académicos: factores personales.....	417

Índice de figuras

Figura 1. Diseño general de la investigación.....	32
Figura 2. Funciones de la Universidad.....	47
Figura 3. Cuatro funciones de la Universidad en los tiempos.....	48
Figura 4. Fines capitales en establecimientos educativos de Max Scheler	49
Figura 5. Trinomio Universidad-empresa-sociedad.	51
Figura 6. Pilares de la tercera misión	52
Figura 7. Ejes de la tercera misión de la Universidad	52
Figura 8. Ámbitos en sincronía para la tercera misión de la Universidad.....	53
Figura 9. Ejes de la sociedad del conocimiento	53
Figura 10. Componentes de la tercera misión para una cultura de comunidad, colaboración y aprendizaje	57
Figura 11. Elementos que favorecen una cultura de comunidad ad intra de la Universidad.....	58
Figura 12. Componentes de una planificación que promueva la esencia de la Universidad.....	65
Figura 13. Preguntas clave para la organización.....	80
Figura 14. Dimensiones de la identidad organizacional.....	81
Figura 15. Componentes centrales y dimensiones de la identidad organizacional.....	82
Figura 16. Culturas e identidades en las organizaciones	85
Figura 17. Elementos de la cultura organizacional	87
Figura 18. Esquema conceptual de cultura organizacional	89
Figura 19. Dimensiones de vida de la organización universitaria distintiva y exitosa	91
Figura 20. Relación entre el modelo de identidad organizacional e identidad corporativa	101
Figura 21. Modelo propuesto por Takaki, Bravo y Martínez	102
Figura 22. Niveles de identidad.....	103
Figura 23. Elementos que forman la identidad cultural.. ..	105
Figura 24. Categorías de praxis institucional que apoyan la identidad organizacional a la luz de la misión de la Universidad	129
Figura 25. Vínculo entre identidad organizacional y calidad	139
Figura 26. Categorías de intervención para la calidad institucional en la Universidad contemporánea.	140
Figura 27. Southern Association of Colleges and Schools (SASC, 2012)	141
Figura 28. Western Association of Schools and Colleges (WASC, 2012).....	141

Figura 29. Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)	142
Figura 30. Estándares de calidad nacional: FIMPES, COPAES, CIEES	142
Figura 31. Plantilla para codificar un estudio fenomenológico	167
Figura 32. Correo de primer contacto con los participantes	194
Figura 33. Correo de invitación para las entrevistas	194
Figura 34. Correo de agradecimiento por su participación	195
Figura 35. Correo de invitación a la presentación de resultados	195
Figura 36. Proceso general de análisis de datos cualitativos	225
Figura 37. Comparativo de métodos de análisis	227
Figura 38. Ejemplo de análisis por redes con la relación entre palabras clave desde la categoría 'la idea de Universidad' con el código 'lo central para la Universidad' ..	237
Figura 39. Ejemplo de dendograma desde la categoría 'la idea de Universidad' con el código 'lo central para la Universidad'	238
Figura 40. Dendograma "Lo central a la Universidad" por orden de aglomeración	312
Figura 41. Dendograma "Distingue a Universidad" por orden de aglomeración	312
Figura 42. Dendograma "Perdurable a Universidad" por orden de aglomeración	313
Figura 43. Componente ideacional por posición	313
Figura 44. Componente ideacional por grupo etario	314
Figura 45. Componente ideacional por experiencia académica	314
Figura 46. Componente ideacional por género	315
Figura 47. Componente ideacional por pertenencia al SNI	315
Figura 48. Componente ideacional por grado académico	316
Figura 49. Componente ideacional por universidad 1 o 2	316
Figura 50. Componente ideacional por campo académico	317
Figura 51. Niveles de incongruencia entre las creencias de los académicos	338
Figura 52. Dendograma "Fuentes de identificación" por orden de aglomeración	363
Figura 53. Dendograma "Límites de identificación" por orden de aglomeración	363
Figura 54. Identificación organizacional con la Universidad por posición	364
Figura 55. Identificación organizacional con la Universidad por grupo etario	364
Figura 56. Identificación organizacional con la Universidad por experiencia académica ..	365
Figura 57. Límites a la identidad organizacional con la Universidad por género	365
Figura 58. Identificación organizacional con la Universidad por pertenencia al SNI	366
Figura 59. Identificación organizacional con la Universidad por grado académico	366
Figura 60. Identificación organizacional con la Universidad por universidad 1 o 2	367
Figura 61. Identificación organizacional con la Universidad por campo académico	367
Figura 62. Dendograma "Presiones externas y multiplicidad de funciones" por orden de aglomeración	370

Figura 63. Dendograma “Anhelos, creación sentido” por orden de aglomeración.....	370
Figura 64. Perfil del académico en cuanto a su posición	371
Figura 65. Perfil del académico en cuanto a su grupo etario	371
Figura 66. Perfil del académico en cuanto a su grado académico	371
Figura 67. Perfil del académico en cuanto a su campo académico	372
Figura 68. Relación factores favorecedores y limitadores identificación organizacional en académicos con la Universidad	406
Figura 69. Factores limitantes a la identidad organizacional del académico con la Universidad.....	407
Figura 70. Contraste de factores favorecedores y limitadores de identidad organizacional con la Universidad en sus académicos.....	408

Anexos

Anexo 1. Análisis de frecuencia, transversalidad y relevancia

PALABRAS CLAVE GENERAL	¿Cuáles son las palabras más frecuentes en el discurso?	Palabras (temas) transversales en los casos	Metamensaje del documento, palabras fuera del argot del discurso
	FREQUENCY	% CASES	TF • IDF
ALUMNOS	393	100.0%	0.0
PERSONA	341	100.0%	0.0
PROFESOR	283	95.2%	6.0
PERSONAS	247	100.0%	0.0
INVESTIGACIÓN	202	95.2%	4.3
ALUMNO	172	90.5%	7.5
RECONOCIMIENTO	161	90.5%	7.0
FORMACIÓN	150	90.5%	6.5
TRATO	113	90.5%	4.9
SABER	110	85.7%	7.4
INVESTIGADOR	87	85.7%	5.8
HAYA	87	61.9%	18.1
VERDAD	83	81.0%	7.6
VALORES	82	95.20%	7.6
FALTA	82	95.2%	1.7
CONFIANZA	76	90.5%	3.3
PERFIL	74	95.2%	1.6
SABES	69	90.5%	3.0
IDENTIDAD	68	81.0%	6.2
APOYO	67	76.2%	7.9
SOCIEDAD	66	90.5%	2.9
FORMAR	64	67%	9.4
INSTITUCIONES	63	66.7%	11.1
CULTURA	61	85.7%	4.1
HAGO	61	52.4%	17.1
ESTUDIAR	60	33.3%	28.6
ESPERA	59	85.7%	3.9
DIRECCIÓN	59	66.7%	10.4
ACUERDO	58	90.5%	2.5
ACADEMIA	57	95.2%	1.2

Anexos

CREO	55	71.4%	8.0
RECURSOS	54	76.2%	6.4
IGUAL	53	57.1%	12.9
EDUCACIÓN	52	61.9%	10.8
CIERTOS	51	71.4%	7.5
PRESTIGIO	51	71.4%	7.5
COLEGAS	51	52.4%	14.3
VALORADO	51	57.1%	12.4
SIENTE	50	90.5%	2.2
DETALLES	49	76.2%	5.8
DECISIONES	49	61.9%	10.2
INVESTIGAR	48	57.1%	11.7
SEMESTRE	47	61.9%	9.8
CUMPLIR	46	71.4%	6.7
MATERIA	43	47.6%	13.9
PRINCIPIOS	42	81.0%	3.9
ERAN	41	38.1%	17.2
PUESTO	41	66.7%	7.2
HUBIERA	41	57.1%	10.0
ESTUDIO	40	57.1%	9.7
DOCTORADO	40	52.4%	11.2
SITUACIÓN	39	71.4%	5.7
DIÁLOGO	39	57.1%	9.5
ACTIVIDADES	39	57.1%	9.5
DIOS	38	61.9%	7.9
DECISIÓN	37	81.0%	3.4
EMPRESAS	37	57.1%	9.0
PODRÍAMOS	37	52.4%	10.4
MAESTRO	36	57.1%	8.7
INVESTIGADORES	36	52.4%	10.1
EXPECTATIVAS	35	28.6%	19.0
REMUNERACIÓN	35	47.6%	11.3
RECONOCER	34	90.5%	1.5
DIRECTIVOS	34	85.7%	2.3
MURO	34	81.0%	3.1
GESTIÓN	34	76.2%	4.0
ESCUELA	34	71.4%	5.0
PRESIÓN	34	66.7%	6.0

Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos
Promover y gestionar cambios

QUIZÁS	34	61.9%	7.1
COMUNIDAD	34	57.1%	8.3
SIENTES	33	33.3%	15.7
FACTORES	33	57.1%	8.0
TOMAR	33	52.4%	9.3
TANTOS	32	71.4%	4.7
CASOS	32	61.9%	6.7
TENDRÍA	31	61.9%	6.5
EVALUACIÓN	31	57.1%	7.5
PERSONALIZADA	31	52.4%	8.7
RECONOCIDO	31	47.6%	10.0
SIENTEN	30	33.3%	14.3
MEJORES	30	81.0%	2.8
PRIMERA	30	66.7%	5.3
AYUDA	30	66.7%	5.3
CUÁL	30	61.9%	6.2
EMPECÉ	30	61.9%	6.2
ADMINISTRATIVA	30	52.4%	8.4
GOBIERNO	30	47.6%	9.7
VALE	30	42.9%	11.0
VEÍA	29	9.5%	29.6
TRABAJA	29	33.3%	13.8
ADELANTE	29	76.2%	3.4
FUI	29	61.9%	6.0
GRUPOS	29	57.1%	7.0
EXCELENTE	29	52.4%	8.1
INFLUENCIA	29	52.4%	8.1
DARLE	29	38.1%	12.2
PREGUNTA	29	42.9%	10.7
OBJETIVOS	28	61.9%	5.8
PASO	28	61.9%	5.8
HICE	28	57.1%	6.8
LÍMITES	28	57.1%	6.8
QUERÍA	28	57.1%	6.8
EQUIPO	27	76.2%	3.2
IDEAS	27	57.1%	6.6
GRADO	27	57.1%	6.6
MESES	27	47.6%	8.7

Anexos

DISPONIBLE	27	47.6%	8.7
TUVE	27	42.9%	9.9
APRENDIZAJE	26	76.2%	3.1
SISTEMA	26	57.1%	6.3
CASI	26	52.4%	7.3
RETROALIMENTACIÓN	26	52.4%	7.3
SATISFACCIÓN	26	52.4%	7.3
EXTERNAS	26	42.9%	9.6
IDEA	26	33.3%	12.4
AYUDAR	25	76.2%	3.0
ESTABAN	25	61.9%	5.2
RESPUESTA	25	61.9%	5.2
CARRERAS	25	57.1%	6.1
ROLES	25	52.4%	7.0
CUATRO	25	52.4%	7.0
FÍJATE	25	52.4%	7.0
RECIBIR	25	47.6%	8.1
CERCANÍA	25	42.9%	9.2
JEFES	25	38.1%	10.5
ESFUERZO	24	71.4%	3.5
MOTIVACIÓN	24	66.7%	4.2
MAESTRÍA	24	61.9%	5.0
LLEGUÉ	24	52.4%	6.7
ESPÍRITU	24	47.6%	7.7
ESENCIA	24	42.9%	8.8
INCLUSIVE	24	42.9%	8.8
HABIDO	24	33.3%	11.5
PRESIONES	23	23.8%	14.3
SIENTA	23	71.4%	3.4
VIVIDO	23	66.7%	4.1
COMENTARIOS	23	61.9%	4.8
SEAS	23	57.1%	5.6
AGRADABLE	23	57.1%	5.6
INTEGRAL	23	52.4%	6.5
CONGRUENCIA	23	47.6%	7.4
IDO	23	47.6%	7.4
COORDINADOR	23	42.9%	8.5
EQUITATIVA	23	42.9%	8.5

Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos
Promover y gestionar cambios

CRECER	23	42.9%	8.5
NECESITA	22	85.7%	1.5
RECONOCE	22	61.9%	4.6
IDENTIFICACIÓN	22	61.9%	4.6
PASÓ	22	57.1%	5.3
TRABAJOS	22	52.4%	6.2
IDENTIFICADO	22	52.4%	6.2
ECONÓMICO	22	47.6%	7.1
FUERON	22	47.6%	7.1
ESPACIOS	22	47.6%	7.1
DISTINTAS	22	42.9%	8.1
CONOZCO	22	42.9%	8.1
FINALMENTE	22	33.3%	10.5
USTEDES	22	33.3%	10.5
DEPARTAMENTO	22	28.6%	12.0
AULAS	22	28.6%	12.0
TENIENDO	21	14.3%	17.7
DIGAN	21	23.8%	13.1
SEMANA	21	66.7%	3.7
INSTALACIONES	21	61.9%	4.4
PASAR	21	61.9%	4.4
CONOCE	21	57.1%	5.1
NUEVO	21	57.1%	5.1
VEMOS	21	52.4%	5.9
EXAMEN	21	52.4%	5.9
PENA	21	47.6%	6.8
CONVIVENCIA	21	47.6%	6.8
SIGUIENTE	21	47.6%	6.8
COORDINACIÓN	21	47.6%	6.8
NUESTRAS	21	42.9%	7.7
INGENIERÍA	21	42.9%	7.7
ESTILO	21	38.1%	8.8
EFFECTIVAMENTE	21	38.1%	8.8
SUELDO	21	38.1%	8.8
AFINIDAD	21	38.1%	8.8
ANÉCDOTA	21	33.3%	10.0
EXISTE	20	14.3%	16.9
IMPLICA	20	66.7%	3.5

Anexos

DICIENDO	20	57.1%	4.9
POSIBLE	20	52.4%	5.6
SUEÑO	20	52.4%	5.6
MOMENTOS	20	52.4%	5.6
CONTENTO	20	47.6%	6.4
SABEN	20	47.6%	6.4
POSITIVO	20	47.6%	6.4
PREPARACIÓN	20	42.9%	7.4
RETOS	20	42.9%	7.4
MÍO	20	42.9%	7.4
EXCELENCIA	20	38.1%	8.4
LLEVO	20	33.3%	9.5
HAGA	19	23.8%	11.8
REUNIONES	19	57.1%	4.6
NOMBRE	19	57.1%	4.6
NECESARIO	19	52.4%	5.3
ESTUDIÉ	19	47.6%	6.1
VENGO	19	47.6%	6.1
AULA	19	47.6%	6.1
OPORTUNIDADES	19	42.9%	7.0
AFECTA	19	42.9%	7.0
CONTRA	19	42.9%	7.0
SIMPLE	19	42.9%	7.0
CUESTA	19	42.9%	7.0
NINGÚN	19	38.1%	8.0
MAÑANA	19	38.1%	8.0
ESPECIALIDAD	19	38.1%	8.0
APERTURA	19	38.1%	8.0
MIENTRAS	19	38.1%	8.0
SEGURAMENTE	19	33.3%	9.1
PAPAS	19	33.3%	9.1
CIERTAMENTE	19	28.6%	10.3
SNI	18	19.0%	13.0
FRENTE	18	19.0%	13.0
METAS	18	19.0%	13.0
GESTOR	18	57.1%	4.4
ESPERO	18	52.4%	5.1
CONTACTO	18	52.4%	5.1

Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos
Promover y gestionar cambios

PONE	18	52.4%	5.1
INTERNA	18	47.6%	5.8
HABLAMOS	18	47.6%	5.8
REAL	18	47.6%	5.8
PERMITE	18	47.6%	5.8
CONSTANTEMENTE	18	47.6%	5.8
CÁTEDRA	18	42.9%	6.6
DUDA	18	42.9%	6.6
AQUELLO	18	42.9%	6.6
HABRÁ	18	42.9%	6.6
PROFESIONALES	18	42.9%	6.6
CAMPUS	18	38.1%	7.5
RESULTADO	18	38.1%	7.5
PLANTA	18	38.1%	7.5
MEDIA	18	33.3%	8.6
CONTRARIO	18	28.6%	9.8
VARIAS	18	28.6%	9.8
TUVO	17	52.4%	4.8
DESEMPEÑO	17	47.6%	5.5
SUEÑA	17	47.6%	5.5
NIVELES	17	42.9%	6.3
SUFICIENTE	17	42.9%	6.3
PIDE	17	42.9%	6.3
QUIERAS	17	42.9%	6.3
RELACIONES	17	42.9%	6.3
EXPERIENCIAS	17	42.9%	6.3
TENÍAN	17	38.1%	7.1
NOTA	17	38.1%	7.1
SELLO	17	38.1%	7.1
DEMASIADO	17	33.3%	8.1
QUEREMOS	17	33.3%	8.1
PUESTOS	17	33.3%	8.1
ENCARGO	17	33.3%	8.1
PROFESORA	17	28.6%	9.2
ELLO	17	23.8%	10.6
QUERER	17	23.8%	10.6
PUEDAS	16	52.4%	4.5
PERCIBEN	16	52.4%	4.5

Anexos

LIBROS	16	47.6%	5.2
HUBO	16	47.6%	5.2
NECESARIAMENTE	16	47.6%	5.2
PERCIBE	16	47.6%	5.2
SITUACIONES	16	42.9%	5.9
HECHOS	16	42.9%	5.9
CINCO	16	42.9%	5.9
GUSTARÍA	16	42.9%	5.9
CIUDAD	16	42.9%	5.9
LIBRO	16	42.9%	5.9
IDENTIFICAR	16	38.1%	6.7
BONITO	16	38.1%	6.7
IMPOSIBLE	16	38.1%	6.7
CURSO	16	38.1%	6.7
PERCEPCIÓN	16	38.1%	6.7
JOVEN	16	38.1%	6.7
PLATICAR	16	33.3%	7.6
FACULTAD	16	28.6%	8.7
LIDERAZGO	16	28.6%	8.7
VIRTUDES	16	28.6%	8.7
AY	16	23.8%	10.0
MINUTOS	16	23.8%	10.0
TANTA	16	19.0%	11.5
PAGAN	15	19.0%	10.8
DESPACHO	15	52.4%	4.2
ENCUENTRO	15	47.6%	4.8
ARRIBA	15	47.6%	4.8
TARDE	15	47.6%	4.8
TENGAS	15	42.9%	5.5
PREPARAR	15	42.9%	5.5
EMPEZAR	15	38.1%	6.3
DEBERÍAN	15	38.1%	6.3
PADRES	15	38.1%	6.3
ENCUENTRAN	15	38.1%	6.3
EVALUACIONES	15	38.1%	6.3
OBLIGACIÓN	15	38.1%	6.3
SALEN	15	38.1%	6.3
DURANTE	15	38.1%	6.3

Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos
Promover y gestionar cambios

PIDEN	15	33.3%	7.2
PESAR	15	33.3%	7.2
AMABLE	15	33.3%	7.2
ANTERIOR	15	33.3%	7.2
TONO	15	33.3%	7.2
TÍTULO	15	33.3%	7.2
TRABAJÉ	15	33.3%	7.2
CRISTIANA	15	33.3%	7.2
TECNOLOGÍA	15	33.3%	7.2
ESENCIAL	15	33.3%	7.2
FELIZ	15	33.3%	7.2
OSEA	15	33.3%	7.2
NECESITAS	15	33.3%	7.2
FLEXIBLE	15	28.6%	8.2

Anexo 2. Ejemplo de entrevista a experto

Respecto a la transición que vive hoy día la Universidad, ¿cuál consideras que es el proceso que ha impulsado esa transición de cambio en el perfil del académico?

Yo creo que hay una reconceptualización de qué funciones debe cumplir la Universidad y quiénes deben ser los actores de estas funciones. La Universidad, digamos, tradicional, que tiene una herencia de siglos, estuvo principalmente enfocada a la realización de tres funciones: primero, por supuesto, la de formación docente, la de creación de profesionales para diferentes ramas y disciplinas; después, la función de investigación, igual en distintas ramas de especialidades y áreas de conocimientos; y más recientemente, la función de relación social, es decir, de extender los beneficios y los servicios de las instituciones hacia la sociedad —llámese a eso extensiones universitarias, difusión de la cultura, vinculación y de otras maneras—, pero en torno a estas tres funciones es como se ha organizado, digamos, el núcleo de identidad universitaria. Algunas instituciones, la Universidad Nacional y después algunas otras más, entendieron que la mejor manera de distribuir esas funciones es a través de una división del trabajo: personas, más bien, dedicadas a la docencia y a la formación o, más bien, dedicadas a la investigación o, más bien, dedicadas a las otras tareas; digamos, el modelo convencional de institución universitaria en México. Este modelo va ser, digamos, crítico y va a tener una transformación en el momento en que se entiende que las personas que hacen investigación, para que la investigación tenga un impacto en la propia capacidad académica de la organización de la institución, deben también hacer un ejercicio docente, o sea, formar personas y viceversa; que no hay un buen profesor si no cumple también con las tareas de investigación, aunque no sea en el mismo nivel que un investigador profesional, pero que un académico completo tendría que desarrollar distintas funciones: ser, digamos, polifuncional. Es una idea que comienza a irradiar y a naturalizarse con gran fuerza a partir de los años 90 y que va a coincidir con otras, digamos, tendencias, como la deshomologación salarial. Es decir, además de los viejos escalafones que se basaban, principalmente, en antigüedad, tener otros correlacionados con ello que estén premiando para estimularlo en mérito académico medible; es decir, el número de artículos, el de clases impartidas, de tesis dirigidas para hacer factores, que sean premiados con recursos adicionales para los académicos, lo que crea, digamos, una idea más en la lógica, digamos, contemporánea, de la distribución de recompensas salariales y de otros tipos, que ya no es exclusivamente asentada solamente en la permanencia: estar toda la vida en una institución, sino la de hacer méritos suficientes para obtener otros recursos adicionales. Yo creo que estas dos lógicas: la de una manera distinta de concebir el desarrollo académico y la de una manera distinta de concebir la gestión de los recursos humanos son las que van a

coincidir en esta transformación y en ella llevamos, a base de ensayo y error, prácticamente, dos o tres décadas.

¿Consideras que esta transición ha influido en el cambio en lo que es central para la Universidad y lo que le distingue como Universidad?

En alguna medida, sí, y en otra medida, no. Alguna medida sí significa una transformación de gran calado, sobre todo, por sus consecuencias para la vida cotidiana en las instituciones; y en otra medida, no hay suficiente evidencia que permita afirmar de manera clara, contundente y objetiva que el nuevo modelo polifuncional más competitivo, etcétera, basado en estímulos, etcétera, esté siendo, digamos, una suerte de fuerza de vanguardia que está impulsando la mejor calidad de la formación de los estudiantes. No hay una evidencia que sea contundente que permita decir que el nuevo modelo está generando mejores ingenieros, abogados, mejores médicos. Hay dudas de si eso es efectivamente este caso; hay menos dudas de que, en efecto, la producción, por ejemplo, de los investigadores o el número de tesis dirigidas a los docentes ha venido incrementando. También se ha modificado, como efecto de estas políticas y transiciones, la preparación académica de las personas que trabajan en la Universidad: ahora todos tienen maestrías, doctorados y posdoctorados, etcétera; aunque, de nueva cuenta, no hay evidencia suficiente que permita afirmar, sin lugar a duda, que este nuevo modelo está generando, por sí mismo, mejores profesionistas. Esperemos que sí, pero... tampoco hay evidencia suficiente.

¿Cómo percibes a los académicos con este nuevo modelo?

Bueno, esto depende, desde luego, de cuál sea el ángulo con que se mire. Esto es un modelo que genera mayor estrés en la actividad académica como tal porque no nada más hay que ejercerla, sino hay que sistematizar, diversificarla, demostrarla, digamos, competir por un cierto número de recursos y radiar hacia todos. Entonces, hay una lógica de competitividad, que probablemente no es la misma que antes, que está centrada, además, cada vez con más énfasis, en números y más que aspectos propiamente de calidad. Te abro un paréntesis aquí: este fenómeno tiene una explicación: es decir, cuando se trata de ver calidades, lo que entra en juego ahí es, sobre todo, el prestigio del académico y eso es muy difícil de medir. Algunos piensan, y no sin razón, que las reglas cuantitativas son mucho más democráticas y sin un protocolo: dice 3 artículos y 3 tesis, yo sé a qué atenerme, tengo que tener eso y yo sé que si lo tengo, puedo exigir el premio de las relaciones con esa actividad; y si el protocolo dice un artículo de buena calidad, estoy sujeto a la interpretación de otros y es más problemático. Entonces, ¿quiénes abogan por el modelo cualitativo?... Tienes razón al

pensar que si no se valora lo cualitativo, entonces ya solamente estamos produciendo números. Quienes defienden los números dicen: “No, es que los números son algo más democrático, son reglas justas que cualquiera puede recibir independientemente de quien sea, y si los tienen, pueden exigirlos”. Ahí hay un debate muy interesante no resuelto; digamos, muy sobre la mesa. Hay disciplinas en que está muy claro, digamos, una relación entre números y calidad entre las revistas de alto prestigio de alto impacto académico que están perfectamente ranqueadas, que publicar en ellas vale más que publicar en cualquier otra; pero hay otras grandes áreas disciplinares en las que eso no es así. Las Humanidades, por ejemplo: el valor principal sigue siendo la publicación de un libro, por ejemplo, más que un artículo en una revista indexada porque supone más trabajo, etcétera, etcétera. Los científicos dirán: “No es así. Un libro es una cuestión de paciencia y tiempo, pero un artículo en una revista indexada es investigación original que sea relevante para el mundo científico”. También hay una disputa sobre cuál es el producto realmente valioso en las distintas esferas y difícilmente se puede llegar a un acuerdo justo porque hay tradiciones diferenciadas en cada campo, es un área de disputarle. Lo es todavía también el de la actividad docente, en que no hay manera de medirla objetivamente, excepto por la cantidad de cursos impartidos o tesis dirigidas, y es difícil saber si esos cursos fueron por calidad, tuvieron impacto, etcétera, etcétera, en los estudiantes y si las tesis estuvieron bien dirigidas o simplemente es una firma en una portada. Es decir, no está resuelto el tema de cómo medir bien lo que se quiere ahora medir para compensar; en vez de ello, tenemos a la par de una comunidad gigantesca de gente que hace investigación y docencia, gente que evalúa como una paradoja. Se pide a los académicos más calificados que sean ellos quienes evalúan, lo que es muy poco eficiente desde una perspectiva organizacional. Tienes a la gente más productiva, más calificada, evaluando el trabajo de otros solo para mantener estable el sistema, y son días, horas, semanas, evaluando todo tipo de cosas, desde artículos que van a ser publicados como árbitros de revistas, hasta comisiones dictaminadoras para ver quiénes merecen ser ascendidos y quiénes no, quiénes deben ingresar para renovar las plantas y quiénes no. Entonces, la actividad evaluativa es realmente enorme en el contexto de las instituciones y mientras más proliferan los programas de mérito, igualmente proliferan los cuerpos de evaluación; de manera que estamos llenando una condición, si no de crisis, sí de gran tensión. No son pocos los, digamos, grandes académicos que ya en la actualidad se niegan, por principio, a participar en comisiones de arbitraje de cualquier tipo, porque deben tener tiempo para hacer su propia investigación. Tienen razón, pero si no tienen a los mejores evaluados, entonces, ¿qué evalúan? Es este tipo de nuevas tensiones, no solamente es la del investigador, que se ve presionado a informar, a reportar, a contar, a sistematizar. Eso sí no es una parte y es importante porque tiene también de otros, del gestor que tiene que idear las maneras en que estos nuevos modelos, que en sí mismos

entrañan grandes tensiones, no conviertan a la institución en una condición de gran estrés o, incluso, de gobernabilidad. Realmente se las tiene que ingeniar para una dirección efectiva que pueda conducir a la Universidad a sus límites modernos, pero sin deshacer tejidos: la solidaridad, ese trabajo en grupo, la confianza de los académicos en la propia organización del medio, procesos de alta competitividad... Así lo veo.

En relación con la cuestión de los motivos del académico, con base en tu experiencia y el conocimiento que tienes del tema, ¿cuáles son los motivos que llevan a los académicos a ser académicos? ¿Has notado una diferencia entre el académico de hoy y el académico de hace dos décadas?

Bueno, sí, por supuesto. Digamos que el académico, dos cosas: es una vocación y es una profesión, un trabajo; sobre todo, el académico que dedica lo principal de su actividad a esta competencia, a ser académico. Este, desde el punto de vista vocacional, es justamente algo para lo que uno siente que es capaz de que es bueno y lo puede hacer. Lo que lo hace como cualquier otra vocación desde el punto de vista del trabajo, es encontrar condiciones que hacen factores de esta actividad y que la recompensa. En términos muy gruesos, siento que, antes, el aspecto vocacional estaba más presente porque tenías otras oportunidades de desempeño ahí, puestas encima de la mesa, a la par de ser académico. Parte de estos procesos de transformación fueron justamente para atraer y retener académicos en las universidades porque solo se estaban peleando entre otros sectores de la industria privada o del gobierno. Por eso, prácticamente, se acabó. Entonces, cuando esto ocurre y no tienes un número de oportunidades diferentes en la academia, se convierte en un trabajo seguro porque vale la pena pelear, porque tienes, bueno, satisfactores desde todos ángulos, desde salariales hasta prestaciones; desde horizontes y seguridad en el empleo, hasta poder emprender una carrera que se basa en tu propio esfuerzo. Yo creo que en la generación actual está más presente ese aspecto, el laboral, que el propiamente vocacional. Siempre habrá una combinación entre los dos elementos, esto es sin duda; pero creo que sí, el énfasis puede estar en cuáles serían las recompensas, porque podemos hablar de dos tipos de académicos: el que va entrando a la vida académica con poca experiencia, con una visión mucho más posmoderna de la vida, y el que está por jubilarse. Creo que tiene más marcada la parte vocacional de la formación, de formar cabeza, de incidir socialmente. Entre los dos perfiles, obviamente, está la generación “ismo” y la generación “x”, pero como has visto, la manera de la recompensa es lo que hago hoy día.

¿Qué motiva al académico a hacer lo que hace y cuáles serían las recompensas que está buscando hoy en día?

Bueno, para el académico más experimentado, la situación es más compleja porque ellos han vivido, hemos vivido, el cambio de reglas ¿no? Entramos con una condición "A" y ahora estamos en una condición "B", que es totalmente diferente. El académico nuevo llega al mundo académico con reglas ya implantadas en que la competitividad es un principio que, además, es coherente con la manera más o menos como fueron formados y como pueden percibir el mundo, no solo el mundo laboral, sino el mundo general. Entonces, no les cuentan tanto trabajo por lo que yo he podido ver, ajustarse a reglas que exigen competitividad, desempeño, logro, etcétera, individualismo también, porque el mundo es así; en ese mundo nacieron y no tienen una incongruencia. Puede tenerla para académicos que ingresaron en busca de un espacio de interlocución con sus pares, gentes interesadas en lo mismo, una cultura más humanista, en el sentido de entender la misión universitaria por su irradiación y sus beneficios para la sociedad, para el contexto y para la humanidad en su conjunto; una misión más altruista, pero que de todas maneras es un trabajo, no hay que quitarle la vista a ello, pero sí creo que hay un cambio de mentalidad entre uno y otro; pero sí es cierto que el académico más experimentado ha sentido esa transformación de la manera traumática, mientras que para el académico joven, son reglas de juego más naturales.

¿Verías ahora con el académico joven que va llegando algún riesgo de que se transforme junto con estas reglas y políticas que se están suscitando desde los 90, un riesgo de que la misión universitaria tenga una transmutación?

Sí, absolutamente; absolutamente es así. Es así porque, además, si fuera de otra manera, no podrían ingresar ni podrían competir en el entorno universitario actual. Eso es definitivo y lo tiene muy claro el que, digamos, sus referentes son globales. Es un bien para la Universidad publicar todo lo que producen fuera de su contexto, y si es en otra lengua, mejor, porque eso proyecta a la institución; desde luego, van a recibir más citas, etcétera. No les preocupa, no es un problema realmente para ellos ser, por ejemplo, leídos o tener impactos locales, no porque el mundo es global y el juego está más bien en dominio internacional que en el entorno inmediato; digamos, lo que hacen es muy coherente con lo que la propia institución busca hacer por la identificación internacional. Básicamente, así están ranqueadas las universidades y se puede dar una pelea. En esfera, es altamente reconocido y recompensado por la institución, y más que por la institución, por el mundo académico en general; se los pelean, pues...

¿Qué tiene que hacer hoy en día la Universidad para poder promover esa identidad hacia la organización y que tengan esa personalidad que busca la institución?

Combinar las cosas, no hacerlas mutuamente contradictorias, darse el perfil, por ejemplo, de una universidad que va a tener impacto y proyección internacional y premiar a los académicos que participen en esa idea; pero tiene que ser coherente y la Universidad tiene que dar las facilidades para que eso ocurra: apoyarlos en la realización de sus investigaciones, en las traducciones de sus artículos, en la colocación en revistas, en tener una estructura que permita tener campos de investigación con diferentes generaciones de líderes para que todos participen en ese proyecto, y no dudar, y tenerlo claro. El problema es, justamente, la duda entre qué queremos tener: impactos locales, hablar a la sociedad local, estatal, regional, nacional... No es muy fácil definir si no se tiene claro, digamos, un rumbo. Aquellas que quieran, por cualquier razón, tener un posicionamiento global, tienen que entender que es una apuesta, y que para lograr esa apuesta, deben tener toda la organización encaminada a esa finalidad. Hay organizaciones muy complejas, como es el caso de la UNAM, es también el caso del Politécnico, en que las dos lógicas se comparten en el mismo espacio, pero no se interceptan. Por ejemplo, en la UNAM, todos los institutos de investigación tienen este, digamos, *ethos* hacia la producción internacional, hacia la competitividad de las grandes ligas; su problema no es de los problemas de México, sino los problemas de la humanidad a través de la ciencia; ellos no quieren resolver problemas de la contaminación, sino el del calentamiento global. No es la contaminación del DF; su tema es poder decir algo a una comunidad científica que es mundial y hacer avanzar la ciencia. Eso es, digamos, y para hacerlo, tienen que estar en las grandes revistas, en las grandes discusiones, ir a los congresos, estar presentes ahí, y si lo logran, se sienten muy satisfechos. Un instituto en la UNAM, como el instituto de matemáticas, toda su producción de todo lo que escriben, lo escriben en inglés porque lo publican en revistas de referencia internacional y el que no lo hace, es de segundo o de tercer nivel, o como que ya se quedó viejo o ya se quedó atrás; esas son las reglas. Un instituto como en el que yo estoy o como el de estudios sobre la educación, no tienen ese perfil, son mucho más sensibles a las problemáticas nacionales, a los grandes debates del país, etc. Es una misión, y entonces, pueden convivir un modelo con referencia internacional y un modelo que no tiene esa referencia internacional en la médula, sino que es muy sensible a los problemas de la coyuntura y de la sociedad local en una misma organización, pero estamos separados.

Está muy claro.

Algunos hacen una cosa y otros otra, y no hay demasiado conflicto en eso. A veces sí, y cada vez que se ha tratado de buscar un único modelo de evaluación, choca con eso. Así, de esa manera, una Universidad de menos tradición o complejidad o tamaño tal vez debe tener más presente entre misiones para definir su propia misión más allá de la retórica. Es en donde pones el dinero, para acabar pronto; es cuestión de presupuesto, es una cuestión de presupuesto. ¿Qué haces: un laboratorio o una biblioteca? Son dos cosas diferentes y, a lo mejor, cuestan lo mismo, pero con uno estás optando por un modelo de desarrollo científico y con la otra, por otro modelo más intelectual, claro, de formación, de difusión. Son opciones, realmente.

¿Cuáles serían las amenazas hoy en día que vive la Universidad para que los académicos se sientan identificados con su organización?

Bueno, la capacidad de la institución de poder transmitir, por un lado, sus valores permanentes, su misión histórica, y poderlos transmitir de manera convincente; y el poder, sobre todo, no tanto de desglosar sino de hacer todos los eslabones de la cadena entre lo muy abstracto de la misión y lo muy concreto de la vida cotidiana, por supuesto. Es decir, tiene que haber una coherencia entre los fines más altos de la institución y los del plan de estudios y de la manera como se enfoque la docencia, por ejemplo; son eslabones muy frágiles, sumamente frágiles. Hay poco, realmente poco respaldo de la institución en la formación didáctica, etcétera. Algunas instituciones ya lo han entendido y ahí es donde están apostando que un nuevo modelo de Universidad es un nuevo modelo didáctico y un nuevo modelo curricular y una relación más coherente entre, por ejemplo, formación de capacidades, competencias, etcétera, etcétera, y mundo laboral, porque los estudiantes que van a la universidad, digan lo que digan, de ahí siguen al empleo y, en parte, van porque les van a preparar para un empleo. Yo no digo que las universidades tienen que estar al servicio del mercado, no; pero tienen que ser sensibles a lo que está pasando fuera y cuáles son los modelos formativos, los curriculares y pedagógicos más adecuados para las nuevas competencias que se requieren y cómo implantarlos en el nivel de los planes y programas y de las prácticas del salón de clases. Una universidad que puede transformar su misión en ese nivel seguramente tiene éxito y logra traducir su misión en referente para los actores de todos los días: profesores, estudiantes, investigadores... Más que nada, son un gran dilema en 'la técnica al servicio de la patria' o 'por mi raza hablará el espíritu' o lo que tú quieras; eso se traduce. Yo creo que buena parte del trabajo organizacional está en tener esa percepción, hacerte esa pregunta, no como lo que la institución quiere hacer porque su

visión, misión, etc. se puede trasladar hasta la vida cotidiana, cuáles son los eslabones de intermedios de gestión: los didácticos son pedagógicos, los servicios son modelos de atención al destinatario estudiante. Por ejemplo, qué tipo de modelo de atención quiere: apoyos, materiales, libros bibliotecas, poder de cómputo; eso o atención personalizada a través de tutorías. Seguro que no es lo mismo, aunque las dos cosas estén encima de la mesa y estemos tratando de hacer todo al mismo tiempo. Hay otros tipos de guía diferentes, pero ahí ¿dónde está ese trabajo? No es un trabajo de marketing, de poder proyectar hacia afuera lo que la Universidad quiera; sí es un trabajo que hay que hacer, pero el de fondo es transformar la misión en dispositivo.

¿Cómo influye la coherencia entre la misión y el desempeño de la institución para lo que es importante y para proyectarlo?

Yo creo que ha sido una mala señal este slogan internacional y sí, digamos, crear la ilusión de que haciendo determinadas cosas se puede llegar a los primeros lugares. Las instituciones que tienen un siglo de existencia, que son muy tradicionales, que tienen un poder económico muy impresionante y que no han peleado por estar ahí, es lo que hacen. Entonces, son, digamos, esos modelos que no están en todo el mundo de estar en algunas partes, sobre todo, en un mundo anglosajón, que para ellos es muy natural. De verdad, Harvard está en primer lugar, pero sus revistas no son revistas internacionales, son revistas locales porque ellos las publican, etcétera, etcétera; o sea, publicar en inglés es obvio, porque es lo que hablan, pero para mandar una señal de que todos deberíamos ser una especie de mini Harvard sin los recursos necesarios para ello, teniendo que hacer un esfuerzo extraordinario para poder emular lo que iniciaron en otros lugares, es la proyección de que la universidad ideal es la universidad de investigación como un impacto internacional, pues tiene que ser revisada muy a profundidad por las instituciones, no ver si realmente quieren hacer eso, lo que eso cuesta, el sacrificio que implica, el financiero, entre muchas cosas; no financiero de gestión, sino de *scoutear* a donde están los científicos que me tengo que traer porque no los puedes, digamos, iniciar desde abajo, necesitas una estructura, etcétera; es muy complicado. En México, hay una institución que ha tratado de apostar para ellos, es el Tecnológico de Monterrey, pero le está yendo bien en ese terreno. No necesariamente le está yendo mejor que cuando era el Tecnológico, cuando simplemente se dedicaba a la formación de profesionales en los puestos de dirección de las empresas. Entonces, es un vecino nuevo en un vecindario nuevo. Hay que prestarles atención, pero no hay que idolatrar, porque definitivamente no son la panacea de las posibles vías de desarrollo de la... son una vía.

¿Tú crees que esta tendencia está afectando a lo académico y la identidad con su organización? ¿Cómo ves tú qué serían los pasos a seguir para no perder ese espíritu del académico respecto a los ideales de la organización?

En el caso de esta universidad —es distinto el de otras instituciones—, quizás no; pero en nuestro caso, la mitad del sueldo es misión y la otra mitad es competencia, para decirlo de manera muy clara. Es decir, si te dedicas solamente a las tareas y no participas en esta competitividad, ganas la mitad, y si se tienen las expectativas, la otra mitad. Ahí la señal es muy clara, digamos, en algunos casos es altruista; en otros casos, elitista, por el dinero, el poderse dedicarse nada más a lo que uno quiere y con libertad académica y libertad de cátedra y de investigación a tu ritmo, a tu modo, con tu enfoque. Si quieres ganar bien, necesitas hacer lo otro, es así. No es nada más una cuestión de convencimiento, el cual es cómo defines tu mismo rol; hay un reajuste de rol que se divide, te decía, en dos: en los que padecen y en los que lo disfrutan en realidad.

¿Quiénes serían quienes lo padecen?

Esos que tuvieron que aprender otro idioma, que tuvieron que aprender la reglas para poner su producción en otros circuitos, aprenderlo sobre la marcha, a veces con errores porque las reglas siempre cambian y no las puedes intuir: y no, que ahora es cualitativo, y ahora cuantitativo; ahora es así, ahora es asado. No lo puedes anticipar. Bueno, que fueron formados en esa tradición, estudiaron fuera, ya están dentro del circuito y saben que así definen su propia actividad; realmente lo disfrutan, obtienen premios fuera, su trabajo es muy reconocido y coherente por lo que hacen. No es algo que todo el mundo esté acariciando, me parece a mí.

Bueno, me has comentado, dentro de la entrevista, diferentes maneras de recompensas que está buscando hoy el académico. ¿Habría algunas otras recompensas además de lo económico, del prestigio, que esté buscando hoy día el académico que sean significativas para él?

Sí hay algo, hay una parte afectiva muy grande. Es decir, el prestigio no es abstracto, está situado en un dominio y, a veces, es la disciplina como tal; pero, a veces, son los colegas de aquí junto, eso de sentirse recompensado, tener una cosa como de solidaridad. Hay una circulación de afectos al respecto, buenos y malos; o sea, hay envidias. Claro, al de junto le fue mejor, pero circulan esas emociones; claro, porque a él le dieron dos, a mí me dieron uno, ¿qué pasa?... ¿Me estás entendiendo? En fin, sí ha puesto a circular este modelo

muchas más emociones que el modelo más tradicional, ¿sabes? Sí, claro, es la regla de competencia que genera estas dos: la satisfacción cuando ganas, la frustración cuando pierdes; la envidia cuando gana el otro y, bueno, el sentirte muy bien cuando empatas con el de junto o le ganas. Entonces, ahí hay algo que está ligado con el estrés porque el estrés es también una expresión. Están ligados a esta circulación de emociones, si no, sería simplemente rendimiento por 8 horas de trabajo. Sí, claro, hay estrés, ¿sabes? Puede haber cansancio, pero no porque no es lo mismo, puedes estar agotado, pero no frustrado... Creo que hay una discusión, una línea de trabajo muy interesante.

¿También tiene que ver mucho con el tema de gobierno?

Tiene que ver con el tema del gobierno, o es una consecuencia, si quieres, colateral, un modelo en el que todos quieren su propio poder gobernar con unos cuantos que ganen cuantos. Esos cuantos que ganan son la fuerza que contiene lo que te dice: "No, mira, es que tú eres flojo porque... veme a mí".

La identidad de la persona ¿crees que influye en el desempeño de lo académico?

Hay dominio de mayor profundidad, a lo mejor, que los organizacionales, institucionales, etcétera, que tienen que ver ya no con la conducta del sujeto, sino con su interior, con sus emociones, con sus percepciones... Y sí, porque, digamos, el rol forma parte de esa identidad, y que conforme lo ejerce, cada vez más se llega a convertir en ti mismo, de maneras impensadas; de verdad, o sea, lo he visto, por ejemplo, en evaluadores: son magníficas personas fuera del área de evaluación, pero cuando evalúan son verdaderamente salvajes; es decir, juegan su rol, realmente lo desempeñan a fondo, que si hay que castigar es sin misericordia; es eso. Entonces, su rol llega a la personalidad y es algo que ocurre. La evaluación es un dominio muy claro de esto, pero hay muchas más en silencio para no desconcentrar. No, bueno, si tú vas a los institutos de investigación que yo conozco, dicen: "Esta es un área de investigación, favor de guardar silencio". No es para tanto.

¿No está peleada la investigación con el diálogo?

No, me parece que no. Creo que en su casa, etcétera, etcétera; pero es como sobreponer el rol de una especie de científico que si no está altamente concentrado, eso es un rol. La persona puede ser simpatiquísima y pachanguera y demás, y cuando tiene que estar para el ejercicio de ese rol, así, en altísima concentración, no se le vaya a ir la idea.

¿Y ahora, con tantos roles de lo académico?

Pues sí, exacto, se vuelve más complejo, si estás en el límite de la neurosis, claro.

Claro, son demasiados roles con una sola identidad.

Eso es la neurosis, para acabar pronto.

Qué interesante, muchísimas gracias por tu tiempo y gracias por sus comentarios muy valiosos.

Para lo que yo te sirva.

Muy amable, muchas gracias...