

Isomorfismo y convergencia: vinculación estratégica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a las escuelas de negocio latinoamericanas¹

Andrés Mariño-Arévalo², Ivonne Tatiana Muñoz-Martínez³

Resumen

Las escuelas de negocio se han posicionado como uno de los pilares centrales de formación especializada en el mundo, y América Latina no escapa a este fenómeno. Uno de los aspectos principales de su posicionamiento radica en las acreditaciones internacionales, cuyos lineamientos homogéneos pueden inducir a procesos de imitación y poca diferenciación, dejando de lado estrategias de adaptación a las necesidades de su contexto. Para esto, se estudian los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como contexto, a través del análisis de contenido de 229 elementos estratégicos de 60 escuelas de negocio de América Latina, Europa, Asia, Norteamérica, Medio Oriente y África y Oceanía, para identificar si existe diferenciación o isomorfismo por parte de las escuelas latinoamericanas en comparación con las de otras regiones. Igualmente, se

establece un comparativo con la respuesta estratégica de las empresas frente a los ODS, para transmitir que las escuelas de negocio están alineadas con las acciones tomadas por las empresas. Se encontró que las escuelas de negocio latinoamericanas tienen un comportamiento similar en cuanto a la vinculación de los ODS en su estrategia con respecto a las escuelas de otras zonas del mundo. Por otra parte, la respuesta estratégica de las escuelas de negocio a estas necesidades no se articula con las acciones emprendidas por las empresas de la región, por lo que se interpreta que hay una doble desarticulación de las escuelas de negocio, abriendo un campo para generar diferenciación y posicionamiento en el corto y mediano plazo.

Palabras clave: isomorfismo; estrategia; educación superior; convergencia estratégica.

1 Artículo original derivado del proyecto de investigación *Equipos directivos, elecciones estratégicas y desempeño en universidades colombianas acreditadas en un contexto de crisis* adscrito a la Universidad del Rosario (Colombia), en ejecución actualmente. Financiado por la Universidad del Rosario.

2 Magíster en Administración de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Dirección de la Universidad del Rosario, candidato a Doctor en Ciencias de la Dirección de la Universidad del Rosario. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7877-946X>

3 Magíster en Administración de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Facultad de Economía, Empresa y Desarrollo Sostenible (FEEDS) de la Universidad de La Salle. Correo: imunoz@unisalle.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5683-4552>

Autor para Correspondencia: andres.marino@urosario.edu.co

Recibido: 01/03/2023 Aceptado: 27/10/2023

*Los autores declaran que no tienen conflicto de interés

Isomorphism and convergence: strategic linkage of ODS to Latin American Business Schools

Abstract

Business Schools have positioned themselves as one of the central axes of specialized education in the world, and Latin America is no exception to this phenomenon. International accreditations are one of the main aspects of its positioning, which homogeneous guidelines can lead to imitation and non-differentiation processes, without adopting adaptation strategies to the needs of its context. For this, the sustainable development goals (SDGs) are studied as a context, through a content analysis of 229 strategic elements from 60 business schools in Latin America, Europe, Asia, North America, the Middle East and Africa,

and Oceania is analyzed to identify if Latin American schools differ or have isomorphic behavior compared to schools in other regions. Similarly, a comparison is established with the strategic response of companies to the SDGs, to identify if there is an aligned position of business schools against the actions taken by these. It was found that Latin American business schools have a similar behavior in terms of linking sustainable development goals in their strategy with schools in other areas of the world. Moreover, the strategic response of business schools to these needs is not articulated with the actions taken by companies in Latin America, so it is interpreted that there is a double disarticulation of business schools, opening a field to generate differentiation and positioning in the short and medium term.

Keywords: Isomorphism; Strategy; Higher Education; Strategic Convergence.

Isomorfismo e convergência: vinculação estratégica da ODS às Escolas de Negócios da América Latina

Resumo

As escolas de negócios têm se posicionado como um dos eixos centrais da educação especializada no mundo, e a América Latina não é exceção a esse fenômeno. As creditações internacionais são um dos principais aspectos do seu posicionamento, cujas orientações homogêneas podem induzir a processos de imitação e pouca diferenciação, sem adotar estratégias de adaptação às necessidades do seu contexto. Para isso, os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) são estudados como contexto, por meio de uma análise de conteúdo de 229 elementos estratégicos de 60 escolas de negócios na América Latina, Europa, Ásia,

América do Norte, Oriente Médio e África e Oceania são analisadas para identificar se existe diferenciação ou isomorfismo por parte das escolas latino-americanas em relação às escolas de outras regiões. Da mesma forma, estabelece-se uma comparação com a resposta estratégica das empresas aos ODS, para identificar se há uma postura alinhada das escolas de negócios face às empresas. As escolas de negócios latino-americanas têm um comportamento similar quanto à vinculação dos objetivos de desenvolvimento sustentável em sua estratégia em relação às escolas de outras regiões do mundo. Por outro lado, a resposta estratégica das escolas de negócios a estas necessidades não se articula com as ações empreendidas pelas empresas da região, pelo que se interpreta que há uma dupla desarticulação das escolas de negócios, abrindo um campo para gerar diferenciação e posicionamento no curto e médio prazo.

Palavras-chave: isomorfismo; estratégia; educação superior; convergência estratégica.

Introducción

El auge de la formación especializada ha encontrado en las escuelas de negocio uno de sus mayores polos de desarrollo. De acuerdo con Wilson y Thomas (2012), las escuelas de negocio se han desarrollado a través de tres generaciones: i) primera generación, a comienzos del siglo XX, gracias a la necesidad de formación de directivos para empleos estatales y en el sector privado, ii) segunda generación, hacia la década de los 70, con el impulso de universidades reputadas que identificaron el potencial financiero y académico que estas unidades podrían aportar, lo que impulsó a universidades reconocidas en diferentes latitudes a abrir unidades de este tipo para atender a un segmento de la población que demanda este tipo de formación, y iii) desde la década de los 80 que profundiza la segunda generación, pero se vincula a las clasificaciones y *rankings* como medio de legitimación.

El liderazgo de cada generación de evolución de las escuelas de negocio ha estado direccionado por los desarrollos dados en Estados Unidos, Reino Unido, y en algunas ocasiones, países como Francia y Alemania. En América Latina han tenido un crecimiento constante en los últimos años, amparadas en la obtención de acreditaciones a sus programas y acuerdos con reputadas universidades internacionales.

Los procesos de acreditación han permitido la obtención de *sellos de calidad* para estas instituciones, reforzando la “profesionalización de las escuelas de negocio, y siendo cada vez más determinante para la toma de decisiones de los estudiantes y su proceso de reclutamiento” (Reddy, 2008). Estas acreditaciones se han convertido en parte fundamental del *marketing* de las escuelas de negocio, que presentan los sellos como un símbolo de estatus y reputación

para generar confianza en los futuros estudiantes. Siguiendo lo dicho por Lombana y Zapata (2017), las acreditaciones se basan esencialmente en garantizar el cumplimiento de estándares previamente establecidos por entidades, como procesos de enseñanza-aprendizaje, docencia e investigación, internacionalización y percepción de grupos de interés. La calidad, para estos autores, es el fin último que se propone desde las acreditadoras, pero no necesariamente el de las escuelas de negocio que buscan en los *rankings* un sello reputacional.

Dada la respuesta a los estándares exigidos por las acreditadoras internacionales, es posible que muchas escuelas de negocio terminen teniendo estructura y estrategias similares que, lejos de agregar valor, podrían disminuirlo al generar condiciones que puedan llevar a una convergencia estratégica entre ellas, afectando la pertinencia de sus procesos de formación y llevándolas hacia el isomorfismo —entendido como la homogeneidad entre formas y prácticas organizacionales— (Powell y Di Maggio, 1999). En ese sentido, las demandas de la sociedad han cambiado y el mundo de los negocios evidencia una mayor preocupación hacia componentes sociales. De allí, resulta fundamental observar el compromiso de las escuelas de negocio por incluir los ODS como un componente estratégico.

A partir de esto, surgen unas preguntas orientadoras: ¿Los ODS son vinculados a la estrategia de las escuelas de negocio? ¿Su vinculación obedece a las situaciones contextuales que rodean a las escuelas de negocio y las necesidades de sus grupos de interés más inmediatos, permitiéndoles diferenciarse? Para ahondar en este aspecto, el presente artículo tiene como objetivo establecer el nivel de vinculación de los ODS en las escuelas de negocio en América Latina y otras zonas del mundo, para establecer si existe o no un comportamiento isomórfico en

las escuelas de negocio, y así mismo, hacer un comparativo frente a lo que ocurre en ese sentido con las organizaciones empresariales para evaluar su articulación con ellas.

Para esto, se inicia con una aproximación al concepto de calidad a través de los *rankings* y acreditaciones en educación, teniendo en cuenta lo dicho respecto a este punto por Lombana y Zapata (2017) quienes señalan que los *rankings* y acreditaciones se convierten en un *sello reputacional*; posteriormente se aborda el concepto de isomorfismo organizacional, con énfasis en el ámbito educativo, esto permite comprender cómo la búsqueda de este sello puede llevar a procesos de convergencia estratégica.

Esta investigación se desarrolla bajo una metodología cualitativa con un método de análisis de contenido, para esto, se obtienen los elementos estratégicos de las escuelas de negocio seleccionadas y se identifica la presencia de los ODS en ellos, para así calcular la vinculación estratégica o no de cada uno de los ODS por cada escuela. De la misma manera, se hace con las empresas según zona geográfica, de acuerdo con los reportes emitidos por la ONU al respecto. A partir de esto, se hace un cálculo de desviación estándar de una muestra para cada ODS, de tal manera que se pueda identificar el grado de variación que hay en la vinculación de los objetivos con respecto a la media por cada uno de ellos, y así identificar si puede haber indicios de isomorfismo o diferenciación.

La calidad a través de los *rankings* y las acreditaciones

Las presiones del entorno han insertado a los servicios académicos dentro de una lógica de competencia constante, encontrando en los modelos de aseguramiento de la calidad y los *rankings* elementos de regulación

de este sector, ello permite preservar los derechos de los estudiantes y salvaguardar la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones (Van Damme, 2003; Istileulova y Peljhan, 2013; Altbach *et al.*, 2014). Siguiendo la línea establecida por Lozano *et al.* (2020), esta orientación afecta generalmente a las instituciones más pequeñas y con menor posibilidad de ser clasificadas en estos *rankings*, ya que se ven en la necesidad de insertarse en una lógica de competencia que les permita sobresalir y figurar a la par de grandes instituciones.

Las prácticas de internacionalización de servicios educativos han llevado a orientar la búsqueda de criterios universales, lo que ha favorecido la homogeneidad de lineamientos para la comprensión de aquellas prácticas de calidad en el sector, y ha llevado a asumir los requerimientos que tienen otros sectores, que van más allá de los aspectos académicos y curriculares (Van Damme, 2003). De acuerdo con las aproximaciones hechas por Hauptman (2020) y Lozano *et al.* (2020), los *rankings* permiten la unificación de criterios al ofrecer una comparación con estándares previamente establecidos, se convierten así en referente para estudiantes y reclutadores, trascienden el ámbito de la academia y vinculan al empresariado y otros sectores de la sociedad.

Autores como Rama (2009), Hazelkorn (2014) y Hauptman (2020), han establecido que los *rankings* se han convertido en un referente para las personas que lideran las instituciones educativas en sus procesos de toma de decisiones estratégicas, lo que resulta problemático pues los *rankings* están enfocados en acercar a las instituciones a la legitimación externa, obviando las posibles consecuencias que esto pueda tener en cuanto a legitimación interna. A su vez, Hauptman (2020) sugiere que el proceso de sometimiento a acreditación y clasificación en *rankings* subordina los propósitos y acciones de las instituciones educativas a presiones provenientes del

exterior afectando la independencia, heterogeneidad y diferenciación.

Los modelos de acreditación han permitido estructurar una comprensión de lo que implica trabajar en gestión universitaria, y de ellos se suelen desagregar conceptos como gestión de la educación, gestión del cambio y gestión del cambio en la educación superior (*higher education management of change*), así como otras concepciones de la gestión universitaria (Restrepo, 2014a). El auge de acreditaciones y los *rankings* ha puesto en un lugar prioritario el tema de la calidad como parte de la gestión académica, lo que puede resultar particularmente importante para aquellas instituciones más pequeñas y con menor recorrido de posicionamiento en *rankings* y logro de sellos de calidad, pues son aquellas que luchan por tener algún tipo de reconocimiento que les permita posicionarse en el sector, independientemente de las dificultades que esto pueda acarrear en su proceso de posicionamiento y diferenciación (Lozano *et al.*, 2020).

Isomorfismo en las organizaciones

Los postulados acerca del isomorfismo organizacional provienen de una *importación* de las premisas del neoinstitucionalismo al campo de las organizaciones. Powell y Di Maggio (1999) quienes figuran como sus máximos exponentes, mencionan que no les interesa investigar acerca de la diversidad de tipos de organizaciones, sino acerca de la homogeneidad entre formas y prácticas organizacionales, lanzando una hipótesis: en las etapas iniciales, las organizaciones suelen mostrar diversas formas y enfoques, pero con el tiempo, una vez se estabilizan las organizaciones, tienden hacia la homogeneización.

Siguiendo lo dicho por Di Maggio y Powell (1983), la estructuración de un *campo organizacional* se da a través de cuatro etapas: i) una primera etapa, que involucra un aumento del grado de interacción de las organizaciones que componen el campo, ii) surgen estructuras interorganizacionales, iii) se incrementa el nivel de información de las organizaciones que configuran el campo y iv) los participantes de un conjunto de organizaciones toman consciencia de que hacen parte de una *empresa común*.

Esto permite la configuración del campo y lleva a que surjan fuerzas que lo estructuran, y si bien pueden darse diferencias en términos de metas y prácticas, se espera que, en el largo plazo, los actores organizacionales tomen decisiones racionales que producen un ambiente que limita la posibilidad de generar diferenciaciones significativas de las otras organizaciones que hacen parte del campo.

Powell y Di Maggio (1999) identifican tres mecanismos que llevan al isomorfismo organizacional: i) el isomorfismo coercitivo, que parte de dar respuesta a presiones formales e informales que provienen del entorno y que son ejercidas por otras organizaciones, y dichas presiones pueden ser comprendidas como una fuerza, una persuasión, o una *invitación* a cambiar, lo que puede ocurrir cuando en un campo organizacional las organizaciones tienden a estandarizar operaciones o surgen mecanismos de solidaridad entre sí; ii) el isomorfismo mimético encuentra en la incertidumbre su principal motivación, pues esta lleva a buscar en las demás organizaciones del campo la solución a las problemáticas que se le presentan y, por último, iii) el isomorfismo normativo relacionado con la profesionalización, ya que se genera una base de profesionales que pueden *intercambiarse* entre organizaciones del mismo campo, y que trasladan prácticas de una organización a otra, lo que deriva en isomorfismo.

Restrepo y Rivera (2008) señalan que en el momento en el que se genera convergencia estratégica entre organizaciones de un mismo sector, los productos y servicios que estas ofrecen se terminan convirtiendo en *commodities*, es decir, en productos y servicios indiferenciados. Esto, con el tiempo, va a afectar los márgenes de utilidad y hará que las organizaciones compitan por segmentos de mercado y recursos cada vez más limitados.

Accreditaciones, rankings e isomorfismo en escuelas de negocio

A la par del auge de las agencias nacionales de acreditación y los *rankings* internacionales, han surgido modelos de acreditación y clasificación que pueden denominarse como especializados o profesionales y que se enfocan en un área del conocimiento, y que certifican los niveles de formación en esas áreas específicas, siendo evaluados por personas expertas en cada disciplina (Julian y Ofori-Dankwa, 2006; Martínez *et al.*, 2006; Istileulova y Peljhan, 2013; Parra, 2013; Guillotin y Mangematin, 2015; Perryer y Egan, 2015).

En función de lo que ha ocurrido con el auge de las acreditadoras y los *rankings* internacionales por un lado, y de la formación especializada en negocios por el otro, Guillotin y Mangematin (2015) establecen una clasificación en dos grupos: escuelas de negocio de élite y escuelas que están en búsqueda del prestigio (*reputation-seekers*). Las escuelas de élite conforman una especie de círculos estrechos que, basados en su prestigio, acceden a los mejores estudiantes,

contratan profesores de otras escuelas de élite, y tienen acceso a una cantidad importante de fondos para financiar su operación. Por otra parte, las escuelas *reputation-seekers* tienen unas características particulares: i) al constituir una gran masa, están tras una base mucho más amplia de estudiantes, ii) tienden a competir regionalmente y tienen una posición más reactiva, y iii) construyen su prestigio y buscan aumentar su visibilidad alrededor de las acreditaciones internacionales y los *rankings*.

Existen diferentes razones que llevan a las escuelas de negocio a buscar un reconocimiento externo a través de posicionamiento en *rankings* o acreditación internacional: i) falta de oportunidades de acreditación a nivel local, ii) la posibilidad de fortalecer una posición de mercado a nivel local a través de la obtención de un reconocimiento internacional, iii) aumentar el reconocimiento de la institución a nivel internacional gracias a la reputación de evaluadores externos (Istileulova y Peljhan, 2013).

Respecto a las acreditadoras, las más relevantes para las escuelas de negocios son las que constituyen la denominada *triple corona* y reúnen las más influyentes y codiciadas en el ámbito de la formación empresarial, estas son: EQUIS, AACSB y AMBA, y se estima que las escuelas de negocio que cuentan con la *triple corona* representan tan solo el 1 % de las escuelas de negocio alrededor del mundo. A continuación, se muestran sus principales características en la **tabla 1**.

Tabla 1.

Características de acreditadoras de la triple corona

	EQUIS	AACSB	AMBA
Enfoque	“Sistema integral de revisión de calidad para escuelas de negocio. Su riguroso proceso de revisión por pares indica la calidad general, la viabilidad y el compromiso de superación personal de la escuela con los estudiantes, empleadores y socios académicos” (EQUIS, 2023, p. 1).	“La acreditación es un proceso voluntario y no gubernamental que incluye una revisión externa rigurosa de la misión de una escuela, las calificaciones del profesorado, los planes de estudio y la capacidad de ofrecer programas de la más alta calidad” (AACSB, 2023, p. 1).	“Estamos comprometidos a elevar el perfil y los estándares de calidad de la educación empresarial a nivel internacional, en beneficio de las escuelas de negocio, los estudiantes y exalumnos, los empleadores, las comunidades y la sociedad” (AMBA, 2023, p. 3).
Cobertura	215 escuelas de negocio acreditadas en todo el mundo, Europa (114) y Asia (48) son las que tienen mayor concentración de escuelas acreditadas.	1.002 escuelas de negocio acreditadas en todo el mundo, dividiéndose en tres regiones: Asia Pacífico (190), Europa, Medio Oriente y África (206) y Américas (606).	En la página oficial de AMBA se relacionan 277 programas acreditados en 57 países en Europa, Américas, Asia, África y Oceanía.

Las escuelas de negocio están expuestas a presiones isomórficas por parte de las acreditadoras y de los *rankings* internacionales (Guillotín y Mangematin, 2015). En el caso de las escuelas que están en búsqueda de prestigio, esto lleva a la imitación de prácticas de investigación, docencia y estrategias de las escuelas de élite. El seguimiento de los lineamientos de las acreditadoras puede llevar al isomorfismo entre escuelas de negocio, donde los lineamientos a seguir por parte de acreditadoras y *rankings*, definen la forma en la cual se disponen las escuelas, lo que afecta el proyecto educativo institucional, así como los aspectos diferenciadores (Restrepo, 2014b). Incluso, autores como Kehm (2014) han identificado la presencia de isomorfismo mimético, e incluso coercitivo, en el caso de instituciones de educación superior en procesos de acreditación lo que lleva a la homogeneidad en las lógicas institucionales, en lugar de diversidad en función de los contextos.

Las escuelas de negocio tienen dos posibles caminos: seguir los *rankings* o estructurar estrategias de diferenciación (Lozano *et al.*, 2020). En caso de seguir lo estipulado por los *rankings*, las escuelas de negocio deberán ajustarse a los lineamientos establecidos por estos, teniendo en cuenta que hay unas escuelas que se fijan en el top, configurando una clasificación en la parte alta que difícilmente se modificará, por lo que las restantes escuelas de negocio deberán adoptar una estrategia de seguidor, dificultando la diferenciación frente a otras escuelas.

Los *rankings* generan una presión isomórfica sobre las escuelas de negocio, impulsan la imitación de prácticas para mejorar el impacto académico y la posición de las escuelas en un mercado cada vez más competido, a través de una comparación constante con competidores regionales e internacionales (Yoon *et al.*, 2021, Hazelkorn, 2015; Stensaker *et al.*, 2019), haciendo de los *rankings* y las acreditaciones

un foco constante de imitación (Guillotin y Mangematin, 2018).

La crisis financiera mundial del 2007 trajo consigo una crisis de legitimidad de la formación académica a nivel empresarial que ha llevado a repensar el modelo de las escuelas de negocio y el foco de formación de estas (Schlegelmilch y Thomas, 2011; Thomas y Cornuel, 2012; Muff, 2012). Según Zoljargal (2020), los *rankings* y las acreditaciones, termina por codificar un modelo organizacional de escuelas de negocio, que dan los parámetros para competir, compararse y pertenecer a determinados grupos, erigiendo los *modelos a seguir*.

Una formación amparada bajo el paradigma de la globalización ha llevado a una mayor estandarización e imitación en los procesos de formación, encontrando en la posibilidad de construir sobre la idiosincrasia una fuente de diferenciación para basarse en procesos de aprendizaje gerencial fundados en los contextos de desempeño de los futuros graduados que impactarán el entorno local (Yoon *et al.*, 2021; Stoten, 2023).

Autores como Altbach (2004) señalan los efectos de la globalización en la educación, indican el surgimiento de un mercado global para estudiantes y académicos, la internacionalización del currículo y la multinacionalización de la educación superior, aspectos que se ven especialmente reflejados en la formación ofrecida por escuelas de negocio dado el interés particular que despierta el campo de formación, estas escuelas se enfrenta a la dicotomía de ajustarse a los modelos que imponen los *rankings* y las acreditadoras para continuar siendo competitivas (Bryant, 2013) o articularse con las demandas de la sociedad para dar respuesta desde la docencia, la investigación y la proyección social.

Ante la responsabilidad de formar personas que afrontarán los grandes cambios de la sociedad, las instituciones de educación superior deben transformarse y alinearse con los ODS (Hesselbarth y Schaltegger, 2014; Benayas y Blanco-Portela, 2019; Chankseliani y McCowan, 2021; Bautista-Puig *et al.*, 2022), sin embargo, Teixeira y Maccari (2018) indican que las presiones que llevan a las escuelas de negocio al isomorfismo, reducen su potencial para adelantar investigaciones que permitan comprender el entorno económico y social de las escuelas de negocio, siendo los ODS una posibilidad para dar respuesta a estas necesidades y una posibilidad para diferenciarse y articularse a su entorno.

Ilie *et al.* (2020) señalan que se ha encontrado que la participación de escuelas de negocio en *rankings* internacionales ha impulsado su participación en procesos relacionados con desarrollo sostenible. Sin embargo, Weybrecht (2022) ha identificado que las escuelas de negocio han tardado en involucrarse a las demandas de sostenibilidad y a los ODS y que, hasta el momento, las conexiones encontradas con los ODS son débiles y superficiales.

Cabe preguntarse de qué manera se están alineando las escuelas de negocio en América Latina y el mundo, integrando los ODS a su estrategia, y en qué medida las escuelas latinoamericanas están estableciendo una estrategia de diferenciación basada en estructurar su institucionalidad para responder a los desafíos que identifica su empresariado, o adoptan una estrategia de seguidor, replicando las posturas de aquellas escuelas que tienen presencia global y un lugar de privilegio en los *rankings*. Para esto, se analizarán las declaraciones de misión, visión y valores establecidos para las escuelas de negocio que figuran en el top 10 del *ranking* de QS a nivel global y para América Latina.

Materiales y métodos

Esta investigación se desarrolla bajo una metodología cualitativa con un método de análisis de contenido. El análisis de contenido acude a procedimientos estandarizados que pretenden objetivar y convertir en datos los contenidos que se hallan en documentos o textos específicos para que puedan ser objeto de análisis por parte de los investigadores (Sánchez-Riofrío *et al.* 2017), codificando a partir de la teoría o de las categorías que se establezcan en función del material obtenido y el contexto en el cual se desarrolle la investigación (Kuckartz, 2019). En ese sentido, y apoyados en trabajos similares (Furrer *et al.* 2008, Sánchez-Riofrío *et al.* 2015), se siguieron diferentes pasos para la estructuración de la presente investigación:

- **Paso 1.** Identificación de palabras clave para cada ODS. Para 2020, los “equipos de ciencia de datos de Elsevier crearon consultas de búsqueda mejoradas para los 17 ODS y las ampliaron con un modelo de aprendizaje automático (ML) para mejorar la integridad de los documentos asignados a cada ODS” (SciVal, 2022, p. 3), que ha sido utilizado por Times Higher Education (THE), como parte de sus clasificaciones de impacto. Elsevier permite consultar por cada uno de los 17 ODS seleccionados un análisis de palabras clave a través de la construcción de nubes de palabras. A partir de esta herramienta, se seleccionaron las palabras clave más representativas para cada ODS, estableciendo entre cuatro y seis por cada uno de los objetivos.
- **Paso 2a.** Identificación de unidades de análisis. El eje central de la investigación son las escuelas de negocio que figuran en el top 10 del *ranking* QS a nivel global y para América Latina.
- **Paso 2b.** Identificación de aspectos fundamentales de la plataforma estratégica. Se seleccionaron misiones, visiones, valores, entre otros.
- **Paso 3.** Codificación y análisis del contenido seleccionado. La codificación debe responder a unas categorías previamente seleccionadas, y para ello se utilizan las palabras clave identificadas en el paso 1. Se cruzan las palabras clave con los elementos estratégicos de las universidades seleccionadas (pasos 2a y 2b), asignando un valor de 0 (ausencia) o 1 (presencia), para identificar la vinculación de cada ODS con la estrategia institucional de las escuelas de negocio seleccionadas. Posteriormente se realizó una revisión manual para cada uno de los elementos analizados, pues la posibilidad de hallar sinónimos o expresiones similares que contuvieran el significado buscado, representaba la oportunidad de incluir más elementos al análisis.
- **Paso 4.** Obtención y análisis de resultados. En función de los resultados obtenidos se identifica el porcentaje de involucramiento de los ODS en la estrategia de cada institución, para identificar aquellos objetivos vinculados, y el porcentaje total de vinculación. Así mismo, se identifica el grado de involucramiento de las empresas con los ODS en cada una de las zonas geográficas analizadas, de acuerdo con información presentada ante Naciones Unidas. Se toma el número de empresas que reportan acciones frente a cada ODS a la ONU (2022), con un rango de puntaje de 0 a 10, asignando la máxima puntuación (10) a aquel ODS que tiene mayor número de reportes, y calculando con base en esa cifra el puntaje de los objetivos restantes. Esta escala permite establecer escalas comparables entre

los hallazgos de empresas y escuelas de negocio.

- **Paso 4a.** Cálculo de desviación estándar de una muestra. A partir de las cifras de involucramiento de cada grupo de escuelas de negocio a cada ODS, según región, se hace un cálculo de desviación estándar de una muestra para cada objetivo, de tal manera que se pueda identificar el grado de variación que hay en la vinculación de los objetivos con respecto a la media por cada uno de ellos.
- **Paso 4b.** Análisis de brechas. Se hace un análisis de las diferencias entre la respuesta estratégica de las empresas a los ODS según región, y el grado de involucramiento de los objetivos en las escuelas de negocio. De esta manera, se podrán complementar los hallazgos del paso 4a, identificando no solo el grado de similitud en la vinculación de objetivos a la estrategia de las escuelas de negocio, sino su capacidad de articularse a las acciones de las empresas en cada una de las regiones, según su respuesta a los ODS.

Resultados

En el presente estudio se analizaron 60 escuelas de negocio de América Latina, Europa, Asia, Norteamérica, MENA (Medio Oriente y África) y Oceanía, tomando el top 10 de cada una de las regiones anteriormente mencionadas, según el *ranking* de MBA de QS 2023 (Consultado en noviembre de 2022), distribuidas en 23 países de la siguiente manera: en América Latina: Argentina (2), Chile (1), Colombia (1), Costa Rica (1), México (2) y Perú (3); en Europa: España (3), Francia (2), Inglaterra (4) e Italia (1); en Asia, China (2), Hong Kong (2), India (2) y Singapur (4); en Norteamérica, Estados Unidos (10); en Medio Oriente y África, Arabia Saudita (2), Bahrein (1), Egipto (1), Emiratos Árabes (2), Líbano (1), Qatar (1) y Sudáfrica (2); en Oceanía, Australia (10).

Como se mencionó anteriormente, dentro de los elementos estratégicos analizados se tuvieron en cuenta la misión, visión, valores, políticas institucionales u objetivos estratégicos y la estrategia de sostenibilidad de las escuelas analizadas, en función de la disponibilidad de estos elementos en la página web de las escuelas consultadas. Se consultaron en total 229 elementos, distribuidos así: misión (60), visión (48), valores (54), políticas institucionales/objetivos (24) y estrategia de sostenibilidad (43).

Figura 1.

Distribución de escuelas de negocio estudiadas por país



Tabla 2.

Listado de escuelas de negocio por región y país

Región	País	Escuelas de negocio
América Latina	Argentina	IAE Business School, Universidad de Palermo
	Chile	Universidad de Chile
	Colombia	EAFIT
	Costa Rica	INCAE Business School
	México	EGADE Business School, IPADE Business School
	Perú	Pacífico Business School, ESAN Business School, CENTRUM Católica Business School
Europa	España	IE Business School, IESE Business School, ESADE Business School
	Francia	HEC París, INSEAD
	Inglaterra	London Business School, Cambridge (Judge), Oxford (Said), Imperial College Business School
	Italia	SDA Bocconi
Asia	China	Tsinghua University, CEIBS
	Hong Kong	University of Hong Kong, HKUST
	India	Indian Institute of Management Bangalore
	Singapur	INSEAD (Singapur), National University of Singapore (NUS), ESSEC Business School, Nanyang NTU Singapore

Región	País	Escuelas de negocio
Norteamérica	Estados Unidos	Stanford Graduate School of Business, Harvard Business School, Penn (Wharton), MIT Sloan, Columbia Business School, UC Berkeley (Hass), Chicago (Booth), Northwestern (Kellogg), UCLA (Anderson), Yale School of Management
	Arabia Saudita	KFUPM Business School, American University of Sharjah
	Bahréin	University of Bahrain
	Egipto	The American University in Cairo
Medio Oriente y África	Emiratos Árabes	United Arab Emirates University College of Business and Economics, American University in Dubai
	Líbano	AUB (Suliman S. Olayan)
	Qatar	Qatar University
	Sudáfrica	Cape Town GSB, Wits Business School
Oceanía	Australia	Melbourne Business School, UNSW (AGSM), Macquarie Business School, Monash Business School, UQ Business School, University of Western Australia Business School, Australian National University, Unisa Business School (University of South Australia), UTS Business School (University of Technology Sydney), RMIT University School of Business and Law

Nota. Elaboración propia con base en QS.

A partir del análisis de contenido realizado, se puede identificar la presencia de los objetivos de desarrollo sostenible tanto en empresas como en las escuelas de negocio, de acuerdo con los criterios trazados en la sección de metodología en este artículo. A continuación, se presentan los hallazgos. En la **tabla 3** se puede observar el cálculo de la presencia de elementos relacionados con cada objetivo de desarrollo sostenible en el

top 10 de escuelas de negocio para cada una de las regiones seleccionadas. De la misma manera, se presenta la desviación estándar para identificar qué tan dispersos están los resultados con respecto a la media. En la **tabla 4** se observa el número de reportes de empresa presentados ante la ONU para cada ODS, y en función de esto se calcula la puntuación asignada como se explicó en la metodología.

Tabla 3.

Presencia de ODS en el top 10 de escuelas de negocio por región

	ODS 1	ODS 2	ODS 3	ODS 4	ODS 5	ODS 6	ODS 7	ODS 8	ODS 9	ODS 10	ODS 11	ODS 12	ODS 13	ODS 14	ODS 15	ODS 16	ODS 17
América Latina	6	0	1	10	5	1	1	7	10	3	2	7	3	0	0	2	6
Europa	7	1	1	10	6	0	1	7	10	4	0	5	4	0	1	2	5
Asia	5	0	1	10	4	1	2	6	8	5	1	4	3	0	0	0	5
Norteamérica	10	3	1	10	6	0	1	6	9	8	1	1	3	0	0	3	3
Medio Oriente y África	5	1	2	10	2	0	0	8	8	5	1	5	2	0	1	2	4
Oceanía	8	0	2	10	3	1	2	8	10	5	1	6	5	0	0	4	6
S	1,9408	1,1690	0,5164	0	1,6330	0,5477	0,7528	0,8944	0,9832	1,6733	0,6325	2,0656	1,0328	0	0,5164	1,3292	1,1690
MEDIA	6,8333	0,8333	1,3333	10	4,3333	0,5	1,1667	7,0	9,16667	5	1	4,6667	3,3333	0	0,3333	2,1667	4,8333
SD+1	8,7741	2,0024	1,8497	10	5,9663	1,0477	1,9194	7,8944	10,1499	6,6733	1,6325	6,7323	4,3661	0	0,8497	3,4958	6,0024
SD-1	4,8925	-0,3357	0,8169	10	2,7003	-0,0477	0,4139	6,1056	8,1835	3,3267	0,3675	2,6011	2,3005	0	-0,1831	0,8375	3,6643
SD+2	10,715	3,1714	2,3661	10	7,5993	1,5954	2,6722	8,7889	11,1331	8,3466	2,2649	8,7978	5,3989	0	1,3661	4,825	7,1714
SD-2	2,9518	-1,505	0,3005	10	1,0673	-0,595	-0,339	5,2111	7,20028	1,6534	-0,265	0,5355	1,2677	0	-0,699	-0,492	2,4952

⁴SD+1 y SD-1 muestran el rango dentro de una desviación estándar de la media. ⁵SD+2 y SD-1 muestran el rango dentro de dos desviaciones estándar de la media.

Tabla 4.

Puntuación de presencia por ODS para empresas por región

	América Latina		Europa		Asia		Norteamérica		MENA		Oceanía	
	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación
ODS 1	3.213	4,9	5.303	3,2	2.181	5,2	562	4,2	237	4,4	166	4,1
ODS 2	2.319	3,5	4.429	2,6	1.878	4,4	570	4,2	192	3,6	148	3,6
ODS 3	5.241	7,9	13.167	7,9	3.892	9,2	1.156	8,6	486	9,1	323	7,9
ODS 4	5.199	7,9	11.472	6,9	3.400	8,0	1.001	7,5	465	8,7	244	6,0
ODS 5	5.473	8,3	15.025	9,0	3.975	9,4	1.332	9,9	537	10	382	9,4
ODS 6	3.651	5,5	7.335	4,4	2.777	6,6	855	6,4	283	5,3	206	5,0
ODS 7	3.650	5,5	9.338	5,6	3.149	7,4	818	6,1	297	5,5	258	6,3
ODS 8	6.607	10	16.737	10	4.229	10	1.343	10	526	9,8	408	10
ODS 9	3.865	5,8	10.452	6,2	3.138	7,4	878	6,5	343	6,4	281	6,9

	América Latina		Europa		Asia		Norteamérica		MENA		Oceanía	
	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación	# Empresas	Puntuación
ODS 10	3.353	5,1	7.921	4,7	2.560	6,1	811	6,0	312	5,8	268	6,6
ODS 11	3.230	4,9	7.676	4,6	2.789	6,6	698	5,2	310	5,8	241	5,9
ODS 12	4.637	7,0	14.249	8,5	3.593	8,5	1.145	8,5	387	7,2	338	8,3
ODS 13	4.876	7,4	14.200	8,5	3.606	8,5	1.307	9,7	366	6,8	370	9,1
ODS 14	1.615	2,4	4.391	2,6	1.859	4,4	470	3,5	159	3,0	161	3,9
ODS 15	3.252	4,9	7.480	4,5	2.533	6,0	713	5,3	190	3,5	252	6,2
ODS 16	3.981	6,0	8.267	4,9	2.729	6,5	736	5,5	324	6,0	229	5,6
ODS 17	4.166	6,3	9.760	5,8	2.977	7,0	887	6,6	373	6,9	253	6,2

Discusión

Respecto a los resultados sobre la presencia de elementos estratégicos de los ODS en las escuelas de negocio, se encuentra que hay dos elementos que tienen una desviación estándar de 0: el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 14 (Vida submarina). En el primer caso, la desviación estándar de 0 obedece a una presencia de este objetivo en los elementos estratégicos del 100 % de las escuelas de negocio estudiadas. Caso contrario con el objetivo de Vida submarina, en el que la desviación estándar de 0 obedece a su ausencia total.

Los ODS 1 (Fin de la pobreza), 2 (Hambre cero) y 17 (Alianzas para el logro de los objetivos) tienen una sola de las regiones analizadas por fuera de la SD+1/SD-1. En los tres casos es la región Norteamérica la que está por fuera de ese rango, para los objetivos 1 y 2, estando por encima de la media de las escuelas de negocio en otras regiones del mundo, y en el objetivo 17 está por debajo de esta. El ODS 6 (Agua limpia y saneamiento)

ubica a todas las regiones dentro de la media, pero con una muy baja presencia dentro de la estrategia a nivel general.

En el caso de los objetivos 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15 y 16, dos de las regiones estudiadas quedan por fuera del rango de la SD+1/SD-1. En el objetivo 3 (Salud y bienestar), la media indica que hay una muy baja presencia de este ODS en la plataforma estratégica de las escuelas de negocio, sin embargo en las regiones de Medio Oriente y África y Oceanía hay una presencia un poco mayor que en el resto. Similar a lo que ocurre con el objetivo 15 (Vida de ecosistemas terrestres), donde la presencia es 0 en la mayoría de escuelas de negocio, a excepción de Medio Oriente y África y Europa que vinculan en una de sus escuelas de negocio elementos relacionados con este objetivo. Con respecto al ODS 9 (Industria, innovación e infraestructura), se da el caso contrario. Las regiones de Asia y Medio Oriente y África tienen una presencia que está ligeramente por debajo de la media y se sale del rango de SD-1.

El ODS 5 (Igualdad de género) tiene mayor presencia que la media en escuelas de negocio

europas, y por debajo de la media en el caso de las escuelas de negocio de Medio Oriente y África, en consecuencia con factores políticos y culturales que inciden en la medición de ambas regiones. Para el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), América Latina se ubica por debajo de la media, mientras que Norteamérica involucra en mayor medida este objetivo en comparación con las demás regiones analizadas.

En el objetivo 11 (Ciudades y comunidades sostenibles), la media indica que hay una presencia escasa de elementos relacionados con este objetivo en la estrategia, con una presencia ligeramente por encima de la media en América Latina y de cero en Europa. El objetivo 12 (Producción y consumo responsables), indica una presencia mayor a la media en América Latina y notablemente inferior en Norteamérica. En el ODS 13 (Acción por el clima) las escuelas de negocio de MENA se ubican por debajo de la media, mientras que las de Oceanía están por encima. A su vez, el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) no cuenta con ninguna escuela de negocio en Asia que lo vincule a su plataforma estratégica, mientras que las de Oceanía se ubican por encima de la media.

Finalmente, los ODS 7 (Energía asequible y no contaminante) y 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) son los objetivos que mayor desviación estándar presentan con respecto a los elementos identificados. El objetivo 7 tiene a MENA debajo de la SD-1

con ninguna escuela de negocios involucrando elementos de este objetivo a su estrategia, y a Asia y Oceanía por encima de SD+1. A su vez, el objetivo 8 es uno de los que mayor presencia tiene dentro de los elementos estratégicos de las escuelas de negocio identificadas. Para este objetivo, las escuelas de negocio de Asia y Norteamérica están por debajo de lo observado en las demás regiones, mientras que MENA y Oceanía están ubicadas por encima.

En términos generales, la **figura 2**, obtenida a partir de las cifras mostradas en la **tabla 3**, muestra que, aunque existen algunas diferencias en la vinculación de los ODS en los elementos estratégicos de las escuelas de negocio en las regiones estudiadas, hay unas similitudes bastante marcadas, que evidencian que la tendencia lleva a generar procesos de convergencia estratégica hacia unos objetivos en particular.

Por su parte, la **figura 3** evidencia que hay una concentración de acciones con respecto a unos objetivos específicos. En la **tabla 4** se observó que, en América Latina, los ODS con una mayor participación son los 3, 4, 5 y 8; en Europa los objetivos 3, 5, 12 y 13; en Asia, los objetivos 3, 4, 5, 12 y 13; en Norteamérica los objetivos 3, 5, 12 y 13; en la zona MENA los objetivos 3, 4, 5 y 8 y en Oceanía, los objetivos 3, 5, 8, 12 y 13. Tanto las cifras como la figura nos permiten establecer una similitud entre las respuestas estratégicas que dan las organizaciones de las regiones analizadas frente a los ODS y la Agenda 2030.

Figura 2.

Vinculación de ODS a la estrategia de escuelas de negocio por región

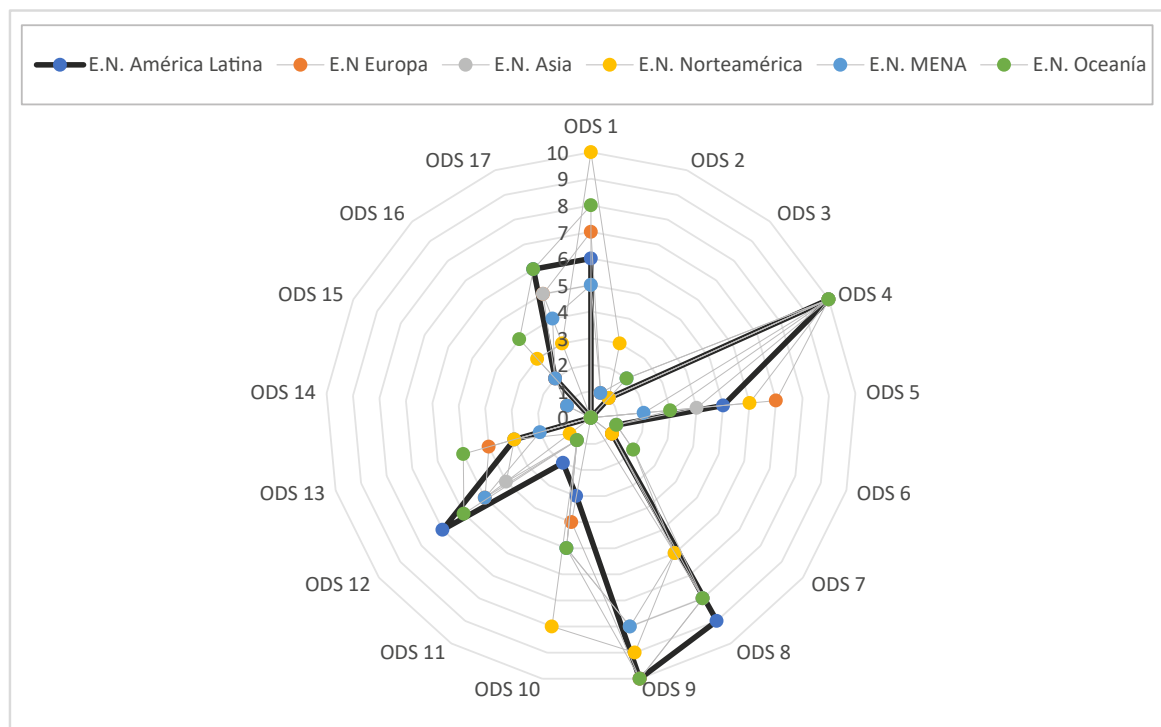
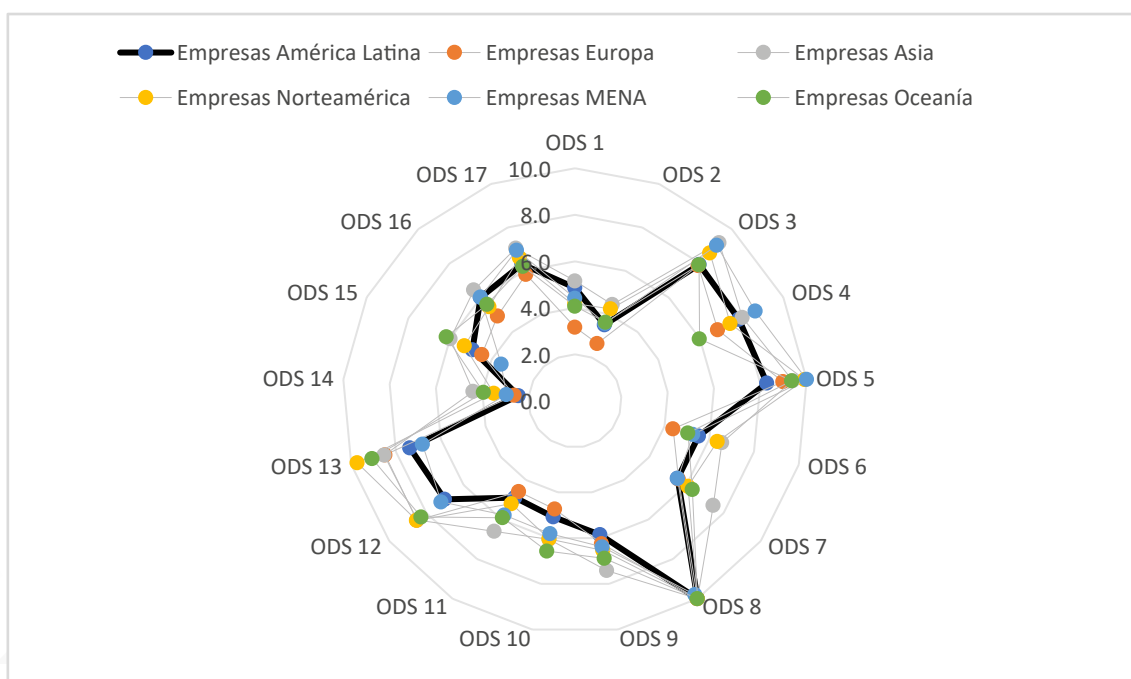


Figura 3.

Acciones de las empresas frente a cada ODS por regiones



A partir de los resultados presentados, y las figuras obtenidas, resulta evidente que la respuesta, tanto de empresas como de escuelas de negocio, frente a los ODS es isomórfica. Sin embargo, se puede establecer que la respuesta de las escuelas de negocio es similar entre sí, sin embargo, no obedece a la lógica bajo la cual se estructura la respuesta estratégica de las empresas ante los ODS.

Como se puede observar, el comportamiento de las escuelas de negocio guarda una gran similitud entre las diferentes regiones, con algunas diferencias en Norteamérica, mientras que las empresas tienen un comportamiento igualmente similar entre ellas, a excepción de Asia que presenta una respuesta un tanto diferente en función de los reportes presentados por las organizaciones asiáticas frente a Naciones Unidas. En las escuelas de negocio y las empresas abordadas en esta investigación, se puede observar que hay un grado de isomorfismo que lleva a convergencia estratégica, dificultando los procesos de diferenciación que estas pretendan emprender.

Como se mencionó anteriormente en esta investigación, las escuelas de negocio enfocadas en el logro de posicionamiento en rankings tienden a estar inmersas en presiones isomórficas que las llevan a adelantar procesos de imitación, se apartan así de la diferenciación estratégica y están *encerradas* en una jaula de hierro que impone prácticas y lineamientos en búsqueda de una posición en *rankings* (Restrepo, 2014, Guillotin y Mangematin, 2018, Yoon *et al.*, 2021). Como lo mencionan Lozano *et al.* (2020), estos procesos de imitación pueden llevar a perder de vista las necesidades de la sociedad para la cual se forman los estudiantes, y así se pierde la oportunidad de una formación gerencial pertinente que sirva a la solución de los problemas sociales.

Conclusiones

Las escuelas de negocio a nivel mundial presentan un comportamiento similar entre sí a la hora de vincular los ODS a su estrategia. Si bien existen algunas regiones como Norteamérica, Asia y Oceanía que registran un grado mayor de vinculación de los objetivos a su estrategia, y otras como MENA que tienen una participación menor en algunos otros, la mayoría de regiones analizadas tienen escuelas de negocio con comportamientos similares entre sí.

Igualmente ocurre con las empresas, que reportan acciones en proporciones similares para cada una de los objetivos sostenibles en cada una de las zonas analizadas a nivel mundial. Esto quiere decir que, tanto a nivel de escuelas de negocio como a nivel empresarial, se da un cierto grado de isomorfismo en la respuesta estratégica a los desafíos planteados por los ODS.

Sin embargo, resulta preocupante observar en cada zona que hay divergencia entre la priorización estratégica que hacen empresas y escuelas de negocio en cada una de las zonas seleccionadas. Esto quiere decir que las escuelas de negocio no están vinculando los objetivos que resultan estratégicos para el empresariado de su región, lo que probablemente dificultará la preparación de profesionales que sepan articular las necesidades del contexto a sus organizaciones de manera efectiva, lo que lleva a preguntarse por la pertinencia de la formación que están ofreciendo las escuelas de negocio en tanto estratégicamente no están alineadas con las respuestas dadas por las empresas en las regiones en las cuales están inmersas.

Si bien esta investigación se ocupa de los elementos estratégicos y no de la estructura curricular y los contenidos ofrecidos a los estudiantes, se asume que la configuración

estratégica de las escuelas de negocio constituirán su identidad organizacional, y en esa misma medida, se edifican los elementos diferenciales que se traducirán en estructuras curriculares que los separen estratégicamente de una oferta educativa similar.

Una diferenciación basada en la articulación efectiva con las organizaciones empresariales, permitirá estructurar una oferta educativa de valor agregado y que aporte a la sociedad. Si bien las acreditaciones agregan valor garantizando procesos de calidad, la diferenciación permitirá formar profesionales que actúen en función de las necesidades del contexto, y permitiendo ofrecer soluciones concretas a los requerimientos de las realidades que vive América Latina.

Cabe mencionar que esta investigación se circunscribe a un grupo específico de escuelas de negocio y, por lo tanto, puede ofrecer indicios sobre el comportamiento de las escuelas de negocio, pero no necesariamente puede tomarse como una conclusión generalizada, pues los hallazgos acá expuestos obedecen a unas situaciones organizacionales y de contexto específico. Sin embargo, el

estudio puede replicarse para comprender el comportamiento de unidades de estudio similares, y así comprender su interacción con el contexto y su capacidad para diferenciarse en un entorno competitivo.

Así mismo, la inclusión o no de ODS en la estrategia empresarial y de las escuelas de negocio puede servir como un determinante para comprender una de las maneras de estas organizaciones para articularse con su entorno, pero no es la única vía para lograrlo. Por este motivo, se abre la posibilidad para estructurar investigaciones adicionales que permitan comprender las diferentes maneras en las cuales este tipo de organizaciones se articulan con el entorno bajo un compromiso con el desarrollo sostenible.

De igual manera, los procesos de acreditación pueden ofrecer luces sobre prácticas diferenciales que emprenden las escuelas de negocio y que, en medio del cumplimiento de estándares de calidad impuestos por agencias acreditadoras, les permiten establecer estrategias de diferenciación que les permitan posicionamiento en el mercado.

Referencias

AACSB (2023). *AACSB Accreditation*. <https://www.aacsb.edu/educators/accreditation>.

Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3-25. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>.

Altbach, P.; Reisberg, L. y Rumbley, L. (2014). Oleadas de cambios en la educación

superior. En A. Roa Varelo e I. Pacheco (eds.), *Educación superior en Colombia: doce propuestas para la próxima década* (pp. 39-62). Universidad del Norte.

AMBA (2023). *AMBA Accreditation Guidance for Business Schools*. <https://www.associationofmbas.com/app/uploads/2022/09/Accreditation-Guidance-for-Business-Schools-updated-September-2022.pdf>.

Bautista-Puig, N.; Orduña-Malea, E. and Pérez-Esparrells, C. (2022). Enhancing sustainable development goals or

- promoting universities? An analysis of the times higher education impact rankings. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 211-231. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0309>.
- Benayas, J. and Blanco-Portela, N. (2019). Evolution of the actions of Latin American universities to move towards sustainability and the SDGs. En U. Azeiteiro and J. Davim (eds.), *Higher Education and Sustainability: Opportunities and Challenges for Achieving Sustainable Development Goals*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>.
- Bryant, M. (2013). International accreditations as drivers of business school quality improvement. *Journal of Teaching in International Business*, 24(3-4), 155-167. <https://doi.org/10.1080/08975930.2013.860345>.
- Chankseliani, M. and McCowan, T. (2021). Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*, 81(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American sociological review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- EQUIS (2023). *EFMD Quality Improvement System*. <https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/>.
- Furrer, O.; Thomas, H. and Goussevskaia, A. (2008). The structure and evolution of the strategic management field: A content analysis of 26 years of strategic management research. *International Journal of Management Reviews*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00217.x>.
- Guillotín, B. and Mangematin, V. (2015). Internationalization Strategies of Business Schools: How flat is the world? *Thunderbird International Business Review*, 57(5), 343-357. <https://doi.org/10.1002/tie.21705>.
- Guillotín, B. and Mangematin, V. (2018). Authenticity-based strategizing: moving business schools beyond accreditations and rankings. *Journal of Management Development*, 37(6). <https://doi.org/10.1108/JMD-12-2016-0301>.
- Hauptman, M. (2020). Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 78-88.
- Hazelkorn, E. (2014). Rankings and the global reputation race. *New Directions for Higher Education*, (168), 13-26. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0055>.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230306394>.
- Hesselbarth, C. and Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability—learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.042>.
- Ilie, C.; Fornes, G.; Cardoza, G. and Mondragón Quintana, J. C. (2020). Development of business schools in emerging

- markets: learning through adoption and adaptation. *Sustainability*, 12(20), 8448. <https://doi.org/10.3390/su12208448>.
- Istitleulova, J. and Peljhan, D. (2013). How accreditation stimulates Business School Change: Evidence from the commonwealth of independent states. *Dynamic Relationships Management Journal*, 2(1), 15-30. <https://doi.org/10.17708/DRMJ.2013.v02n01a02>.
- Julian, S. and Ofori-Dankwa, J. (2006). Is accreditation good for the Strategic Decision Making of Traditional Business Schools? *Academy of Management Learning & Education*, 5(2), 225-233. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.21253788>.
- Kehm, B. M. (2014). Global university rankings: impacts and unintended side effects. *European Journal of Education*, 49(1), 102-112. <https://doi.org/10.1111/ejed.12064>.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Content Analysis: From Kracauer's Beginnings to Today's Challenges. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1-20. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>.
- Lombana, J. y Zapata, Á. (2017). Acreditaciones internacionales en escuelas de negocios. Una revisión de la literatura. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 233-247. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a20>.
- Lozano, J. M.; Bofarull, I.; Waddock, S. and Prat-i-Pubill, Q. (2020). Avoiding the iron cage of business school rankings. *Higher Education Policy*, 33(1), 135-157. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0107-7>.
- Martínez, A., Saavedra, J. y Sanabria, M. (2006). La formación administrativa en Colombia: el caso de las maestrías. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(2), 21-38. <https://doi.org/10.18359/rfce.4572>.
- Muff, K. (2012). Are business schools doing their job? *Journal of Management Development*, 31(7), 648-662. <https://doi.org/10.1108/02621711211243854>.
- Parra, J. (2013). *Las consecuencias formativas de la competencia entre escuelas de negocios*. [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/35395>.
- Perryer, C. and Egan, V. (2015). Business School Accreditation in developing countries: a case in Kazakhstan. *Journal of Eastern European and Central Asian Research*, 2(2), 11-1. <https://doi.org/10.15549/jeecar.v2i2.95>.
- Powell, W. y Di Maggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avalaço*, 14(2), 291-311. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200004>.
- Reddy, Y. M. (2008). Global accreditation systems in management education: A critical analysis. *South Asian Journal of Management*, 15(2), 61-80. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/global-accreditation-systems-management-education/docview/222727607/se-2>.

- Restrepo, F. y Rivera, H. (2008). *Análisis estructural de sectores estratégicos*. Universidad del Rosario.
- Restrepo, J. (2014a). *Managerial Causes and Consequences of the Introduction of Credit Frameworks: The Case of Colombian Universities*. (Tesis doctoral). University of Bath, Bath. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/studentTheses/managerial-causes-and-consequences-of-the-introduction-of-credit->.
- Restrepo, J. (2014b). Gobierno y gestión universitaria. Propuesta de debate y reflexión para el caso colombiano. En *Educación superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década*. Universidad del Norte.
- Sánchez-Riofrío, A. M.; Guerras-Martín, L. A. and Forcadell, F. J. (2015). Business portfolio restructuring: A comprehensive bibliometric review. *Scientometrics*, 102, 1921-1951. <https://doi.org/10.1007/s11192-014-1495-0>.
- Sánchez-Riofrío, A. M.; Guerras-Martín, L. A. and Forcadell, F. J. (2017). Who's who in business portfolio restructuring research: The intellectual structure. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.1.1363>.
- Schlegelmilch, B. B. and Thomas, H. (2011). The MBA in 2020: will there still be one? *Journal of Management Development*, 30(5), 474-482. <https://doi.org/10.1108/02621711111132984>.
- Stensaker, B.; Lee, J. J.; Rhoades, G.; Ghosh, S.; Castiello-Gutiérrez, S.; Vance, H.; Calikoglu, A.; Kramer, V.; Liu, S.; Marei, M.; O'Toole, L.; Pavlyutkin, I. and Peel, C. (2019). Stratified university strategies: The shaping of institutional legitimacy in a global perspective. *The Journal of Higher Education*, 90(4), 539-562. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1513306>.
- Stoten, D. W. (2023). Following the herd? To what extent can Isomorphism conceptualise the positioning of universities in the delivery of Foundation Programmes in Business education. *Innovative Practice in Higher Education*, 5(1). <https://journals.staffs.ac.uk/index.php/ipihe/article/view/203>.
- Teixeira, G. and Maccari, E. A. (2018). The institutional role of business school accreditation agencies: A systematic literature review. *Revista de Gestão*, 25(3), 274-290. <https://doi.org/10.1108/REG-04-2018-035>.
- Thomas, H. and Cornuel, E. (2012). Business schools in transition? Issues of impact, legitimacy, capabilities and re-invention. *Journal of Management Development*, 31(4), 329-335. <https://doi.org/10.1108/02621711211219095>.
- United Nations. (2022). *Activities to support advancing the SDGs from all reporting companies*. <https://www.unglobalcompact.org/interactive/sdgs/global>.
- Van Damme, D. (2003). Tendances et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation. *Politiques et Gestion de L'Enseignement Supérieur*, 14, 107-158. <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2002-3-page-107.htm>.

Weybrecht, G. (2022). Business schools are embracing the SDGs–But is it enough? How business schools are reporting on their engagement in the SDGs. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100589. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100589>.

Wilson, D. C. and Thomas, H. (2012). The legitimacy of the business of business schools: what's the future? *Journal of Management Development*, 31(4), 368-376. <https://doi.org/10.1108/02621711211219040>.

Yoon, H.; Belkhouja, M.; Wei, Y. and Lee, S. (2021). Born to be similar? Global isomorphism and the emergence of latecomer business schools. *International Business Review*, 30(5), 101863. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2021.101863>.

Zoljargal, D. (2020). A Case Study of Higher Education in Mongolia: Institutional Isomorphism. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 107-115. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p107>.