



Resistencias al cambio en tres programas universitarios de Educación Física en Colombia

Resistance to Change in Three University Physical Education Programs in Colombia

Resistência à mudança em três programas universitários de educação física na Colômbia

Liliana María Cardona-Mejía* 

Manuela Pardo-del-Val** 

Àngels Dasí*** 

Para citar este artículo: Cardona-Mejía, L. M., Pardo-del-Val, M. y Dasí, À. (2024). Resistencias al cambio en tres programas universitarios de Educación Física en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 168-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17774>



Recibido: 24/11/2022
Evaluado: 09/08/2023

* Doctora en Dirección de Empresas. Universidad de Valencia (España). Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). lmaria.cardona@udea.edu.co
** Doctora en Dirección de Empresas. Universidad de Valencia (España). Universitat de València (Valencia, España). manoli.pardo@uv.es
*** Doctora en Dirección de Empresas. Universidad de Valencia (España). Universitat de València (Valencia, España). angels.dasi@uv.es

Resumen

El objeto de este estudio es analizar las resistencias individuales y organizacionales en procesos de cambio relacionados con la mejora de la calidad de la enseñanza superior en Educación Física en Colombia. Se efectuó un estudio de casos múltiple en tres instituciones de educación superior (IES) con programas de enseñanza superior en el campo de educación física y que se preparan, adelantan o institucionalizan cambios relacionados con la calidad de sus programas. Se parte de un modelo teórico que se contrasta luego con el análisis empírico a las tres instituciones, desde entrevistas a directivos, profesores y estudiantes pertenecientes a los programas de Licenciatura en Educación Física. Para las entrevistas se usó una guía de preguntas, diseñada a partir de la revisión de literatura, con una categoría específica de resistencias al cambio. Se aplicaron cinco entrevistas por cada caso para un total de quince. En cada caso se entrevistó un directivo (decano o director de programa), tres profesores (vinculados a tiempo completo) y un estudiante (representante estudiantil) que fueron seleccionados, en su calidad de informantes clave, por recomendación de directivos de las IES en la primera fase de la investigación. El análisis se hizo caso por caso desde la segmentación y reducción de datos en categorías y utilizando el programa *Atlas.ti* como estrategia de apoyo. Desde lo teórico se infiere que la inercia estructural, los factores político-culturales y la falta de información son las principales fuentes de resistencia en un proceso de cambio. Desde lo empírico, se confirma que las dos últimas son fuentes comunes de resistencia, mientras que la inercia estructural no es común en las instituciones analizadas. Se aporta una base teórica de interés para la comunidad académica y especialmente para directivos de programas de enseñanza superior, en torno a las resistencias al cambio organizativo, lo cual es útil para el diseño de planes de capacitación o formación en el interior de las unidades académicas¹. Futuras líneas se desprenden desde la posibilidad de desarrollar la investigación en otros campos, o complementar el alcance descriptivo que se presenta con lo explicativo.

Palabras clave

resistencia al cambio; calidad de la educación; Educación Física; enseñanza superior; programa de formación

Keywords

resistance to change; quality of education; physical education; higher education; training programs

Abstract

The purpose of this study is to analyze individual and organizational resistance in change processes related to improving the quality of higher education in physical education in Colombia. A multiple case study was developed in three Higher Education Institutions (HEIs) with higher education programs in the field of physical education. They prepared, advanced or institutionalized changes related to the quality of their programs. A theoretical model is then contrasted with the empirical analysis of the three institutions, from interviews with managers, professors, and students of Bachelor of Physical Education programs. For the interviews, we designed a question guide from the literature review with a specific category of resistance to change. We applied five interviews for each case and fifteen in total. We interviewed, in each case, a manager (dean or program director), three professors (full-time), and a student (representative). They were selected as key informants on the recommendation of HEI directors in the first research phase. For analysis we used segmentation and reduction of data into categories, case-by-case, using the *Atlas.ti* program as a support strategy. The theoretical inference is that structural inertia, political-cultural factors and lack of information are the main sources of resistance in a process of change. Empirically, it is confirmed that the last two are common sources of resistance. Structural inertia is not common in the analyzed institutions. This work provides a theoretical basis of interest for the academic community and especially for directors of higher education programs about resistance to organizational change. This base is useful for the design of training plans within the academic units. Future lines arise from the possibility of developing research in other fields or complementing the descriptive scope presented with explanatory aspects.

1 El término *unidades académicas* hace referencia a las facultades, escuelas o institutos que conforman la estructura académica en las universidades.

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as resistências individuais e organizacionais em processos de mudança relacionados com a melhoria da qualidade do ensino superior em educação física na Colômbia. Foi desenvolvido um estudo de caso múltiplo em três Instituições de Ensino Superior (IES) com programas de ensino superior na área da educação física e que estão se preparando, passando ou institucionalizando mudanças relacionadas com a qualidade dos seus programas. Parte-se de um modelo teórico que é posteriormente contrastado com a análise empírica das três instituições, a partir de entrevistas com gestores, professores e alunos pertencentes aos cursos de Licenciatura em Educação Física. Para as entrevistas, designamos uma guia de perguntas da revisão da literatura com uma categoria específica de resistência à mudança. Aplicamos cinco entrevistas para cada caso e 15 no total. Entrevistamos, em cada caso, um gestor (decano ou diretor do programa), três professores (em tempo integral) e um aluno (representante estudantil). Eles foram selecionados como informantes-chave por recomendação dos diretores da IES na primeira fase da pesquisa. Para análise utilizou-se a segmentação e redução dos dados em categorias, caso a caso, utilizando o programa Atlas.ti como estratégia de apoio. A inferência teórico indica que a inércia estrutural, os fatores político-culturais e a falta de informação são as principais fontes de resistência em um processo de mudança. Empiricamente, confirma-se que os dois últimos são fontes comuns de resistência, enquanto a inércia estrutural não é comum nas instituições analisadas. Este estudo fornece fornecida uma base teórica de interesse para a comunidade acadêmica e especialmente para os diretores de programas de ensino superior, no que diz respeito à resistência à mudança organizacional, que é útil para a concepção de planos de formação ou formação no interior das unidades acadêmicas. Futuras linhas de pesquisa podem incluir o desenvolvimento de estudo em outros campos ou a complementação do escopo descritivo apresentado com aspectos explicativos.

Palavras-chave

resistência à mudança; qualidade da educação; educação física; ensino superior; programas de formação

Introducción

El cambio organizacional es considerado por diversos autores como un proceso a través del cual se deja una situación dada, para ubicarse en otra diferente, moverse de un estado corriente en la organización a uno futuro (Hoogendoorn *et al.*, 2007; Jansson, 2013; Pariente, 2010; Srivastava y Agrawal, 2020; Yilmaz, 2013). Es un proceso emocional que suele tener distintos significados: los directivos lo conciben como una opción de mejora, mientras que los empleados pueden asumirlo como algo no deseado que los saca de sus rutinas y formas de hacer, aprendidas en la organización (Cardona, 2017). Tidd y Bessant (2020) plantean que los seres humanos se resisten cognitiva y emocionalmente al cambio, dado que lo perciben como algo amenazante, perturbador e incluso peligroso, por lo que gestionar un cambio resulta algo problemático y retador para los directivos en aras de alinear a las personas hacia los objetivos deseados.

La rápida evolución del entorno hace que las organizaciones deban implementar cambios permanentemente con el afán de sobrevivir y mantener su posición competitiva, sin embargo, la literatura muestra que muchos de los esfuerzos de cambio fracasan (Erwin y Garman, 2010; Furxhi, 2021; Hoogendoorn *et al.*, 2007; Jansson, 2013; Self y Schraeder, 2009). Entre las causas más frecuentes se han hallado la falta de preparación para el cambio, la poca experiencia y conocimiento de los líderes, la baja participación de los actores y, en especial para este trabajo, la presencia de resistencias que no son gestionadas adecuadamente.

Diversos estudios sobre resistencias al cambio indican que estas tienen su origen, entre otros, en los factores político-culturales, la inercia en las estructuras, la inadecuada gestión de los líderes, el temor a lo desconocido y la falta de información (Erwin y Garman, 2010; Fernández y Pitts, 2007; Furxhi, 2021; Grama y Todericiu, 2016; Guowei, 2007; Hultman y Hultman, 2018; Lewis, 2006; Pardo y Martínez, 2005; Seymour y De Welde, 2016; Shimoni, 2017; Srivastava y Agrawal, 2020). En la educación superior se hallaron estudios que detallan resistencias frente al uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos por parte de docentes y estudiantes cuya fuente está dada generalmente por la falta de conocimiento (Carpio, 2020; Córlica, 2020; Rojas *et al.*, 2018; Venegas *et al.*, 2020). Específicamente en el campo de la educación física a nivel de enseñanza superior, no se hallaron estudios relacionados, por lo que al parecer es un escenario poco indagado. De allí la relevancia de abrir nuevas líneas de investigación y analizar la resistencia al cambio en este contexto. Adicionalmente, aunque las instituciones de educación superior (IES) son organizaciones que presentan unas particularidades en sus formas y procesos de gestión, se parte de la premisa planteada por Fernández y Valle (2006), quienes consideran que los principios y teorías de la organización son aplicables a ellas. En este sentido, tiene validez e importancia, analizar las fuentes de resistencia que se presentan en cambios en programas de enseñanza superior en Educación Física. Específicamente, dado que son las cuestiones de las que vienen ocupándose estas organizaciones, se analizan los cambios tendientes a la mejora de la calidad de la enseñanza superior.

Resistencia al cambio organizacional

El cambio organizacional involucra tanto a dirigentes como a empleados y es común que se generen reacciones negativas en forma de resistencia, oposición, resignación, confusión, ansiedad, estrés, pérdida de productividad, entre otras (Battilana *et al.*, 2010; González *et al.*, 2022; Guowei, 2007; Hoogendoorn *et al.*, 2007; Rubiano *et al.*, 2011; Srivastava y Agrawal, 2020; Tang y Gao, 2012; Tidd y Bessant, 2020).

La resistencia es una de las reacciones más frecuentes y es considerada un comportamiento indeseado frente a los esfuerzos de cambio que pretenden los líderes de las organizaciones (Maurer, 1996); también, altera el proceso, afecta el logro de los resultados esperados y, en ocasiones, lleva la intención de cambio al fracaso. Las personas naturalmente sienten que su seguridad está amenazada en estos procesos y temen perder su *statu quo*. No obstante, también hay una corriente de estudios que consideran que la resistencia tiene un lado positivo, dado que estimula el debate, alerta sobre posibles errores y orienta el plan de cambio (Robbins y Judge, 2009).

Como fenómeno inevitable, una de las habilidades de los directivos es gestionar adecuadamente la resistencia, lo que podría marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso del cambio (Gramma y Todericiu, 2016; Jansson, 2013; Maurer, 1996; Nadler y Tushman, 1989; Pieterse *et al.*, 2012). En este sentido, Srivastava y Agrawal (2020) plantean que la dimensión humana es el elemento más importante en la implementación del cambio; si la respuesta de los empleados es positiva, este será exitoso, por tanto, los líderes deberán enfatizar sus acciones hacia esta dimensión.

Las fuentes de resistencia pueden ser del nivel organizacional o individual. La inercia de grupo, la falta de experiencia, el poder, los factores político-culturales, la asignación de recursos, la ambigüedad frente a los elementos del cambio, la falta de soporte organizacional, la baja participación del personal, entre otras, son fuentes comunes de resistencia a nivel organizacional (González *et al.*, 2022; Oreg, 2006; Robbins y Judge, 2009) (tabla 1).

Tabla 1

Fuentes de resistencia organizacional

Inercia de estructura	La organización, a través de rutinas altamente interiorizadas, ha logrado una estabilidad que puede verse afectada con los cambios en los procesos, formas y procedimientos (Pardo y Martínez, 2005; Robbins y Judge, 2009). Las IES, por ejemplo, suelen privilegiar tradicionales modelos de enseñanza y no se ajustan fácilmente a nuevas propuestas (Seymour y De Welde, 2016).
Inercia de grupo	Las personas pueden querer cambiar su conducta, pero las normas establecidas por los grupos actúan como limitante (Robbins y Judge, 2009).
Enfoque limitado del cambio	Desde la perspectiva de sistema, los cambios en las organizaciones afectan los subsistemas y el no atenderlos integralmente hace que el cambio se vea limitado (Robbins y Judge, 2009).
Experiencia	Cambios en la descentralización de tareas, el trabajo en redes, los sistemas de información hacen que la experiencia ganada en los grupos especializados se vea amenazada (Robbins y Judge, 2009).
Poder	Generalmente los cambios conllevan una redistribución de roles donde se puede perder el control sobre personas o recursos. Hay posiciones que son más deseadas que otras y el hecho de ser movido de una posición deseada se concibe como una pérdida de poder y prestigio (Oreg, 2006; Robbins y Judge, 2009).
Asignación de recursos	Para los grupos que controlan muchos recursos en la organización, los cambios son percibidos como una amenaza que puede significar reducción de presupuesto (Robbins y Judge, 2009).
Dirección	La falta de visión estratégica y liderazgo de los directivos y la incapacidad para prever el futuro hacen que no se tenga conciencia de la necesidad de cambio. También pueden encontrarse directivos que distorsionan la información para que parezca más atractiva o bien, ejercen coerción a través de amenazas sobre ascensos y evaluaciones de desempeño negativas (Pardo y Martínez, 2005; Robbins y Judge, 2009).

Silencio organizativo	Ocultar información sobre problemas potenciales o preocupaciones (Pardo y Martínez, 2005).
Entorno	La velocidad y complejidad de los cambios del entorno puede impedir analizarlos adecuadamente (Pardo y Martínez, 2005).
Político-cultural	Puede haber políticas públicas e institucionales que suponen, primero, ejercicios de poder y, segundo, desacuerdos irreconciliables entre grupos, lo cual afecta el clima organizacional y la disposición al cambio (Pardo y Martínez, 2005).
Historia de cambio en la organización	Si se han tenido experiencias previas poco exitosas de cambio, estas dejan huella y se pierde credibilidad en la capacidad de la organización para cambiar (Self y Schraeder, 2009).
Ambigüedad frente a los elementos del cambio	Se refiere a la falta de claridad sobre la forma en que el cambio será conducido (González <i>et al.</i> , 2022).

A nivel individual, la resistencia toma en cuenta comportamientos, actitudes, pensamientos y sentimientos. Las fuentes más comunes son las costumbres (Bovill *et al.*, 2016), la inseguridad (Grama y Todericiu, 2016), los factores económicos (Robbins y Judge, 2009), la ineffectividad en la comunicación (Shimoni, 2017), el escepticismo frente a los beneficios del cambio, la desmotivación (González *et al.*, 2022), la falta de confianza, el temor de fallar (Furxhi, 2021), entre otras (tabla 2).

Tabla 2

Fuentes de resistencia individual

Costumbres	Las personas tienen una manera acostumbrada de hacer las cosas, generando hábitos sobre prácticas existentes. Se les dificulta comprender y asumir nuevas formas y tareas (Bovill <i>et al.</i> , 2016; Robbins y Judge, 2009).
Inseguridad	El cambio se siente como una amenaza frente al sentimiento de seguridad, con el temor de perder elementos que estaban dados con las condiciones actuales. Por lo general, prácticas de cambio e innovación se asocian con riesgo o amenaza (Oreg, 2006; Robbins y Judge, 2009; Bovill <i>et al.</i> , 2016; Grama y Todericiu, 2016).
Factores económicos	Se teme que los cambios reduzcan los ingresos personales y que no se logre el desempeño esperado para mantener o mejorar la remuneración (Robbins y Judge, 2009).
Temor a lo desconocido	Lo desconocido genera ambigüedad e incertidumbre y en ocasiones se puede sentir que no se tiene la capacidad de asumir las nuevas tareas (Robbins y Judge, 2009).
Procesamiento selectivo de la información	Las personas van formando su idea de mundo a través de sus percepciones y estas ideas limitan la escucha y la comprensión de los argumentos frente a un proceso de cambio (Robbins y Judge, 2009).
Ineffectividad en la comunicación	La ausencia o falta de eficacia en la comunicación hace que se puedan interpretar los sucesos de manera distorsionada lo que genera una barrera y rechazo a las nuevas propuestas. Cuando no se tiene información clara y precisa, se pueden ir generando ideas irracionales que hacen que los niveles de comportamiento hacia la resistencia sean mayores (Bovey y Hede, 2001; Pardo y Martínez, 2005; Shimoni, 2017).

Desmotivación	La falta de deseo o escasa motivación hacia el cambio hace que este sea poco valorado y, por tanto, que la participación en las tareas necesarias se vea afectada (González <i>et al.</i> , 2022; Hultman, 1995; Pardo y Martínez, 2005).
Falta de credibilidad en el cambio	El cambio puede percibirse como algo negativo, poco efectivo, que solo genera más trabajo (Hultman, 1995). Falta de confianza en los líderes del cambio, reacción pesimista hacia los esfuerzos del cambio considerando que los líderes no son competentes para conducirlo, cinismo organizacional (Grama y Todericiu, 2016).
La forma de cambiar	Si los empleados no fueron tenidos en cuenta, si el cambio fue sorpresivo o no se está de acuerdo con la manera como fue introducido, las reacciones hacia el cambio serán negativas (Hultman, 1995).
La identidad	La idea que las personas tienen de sí mismas puede ser cuestionada en un proceso de cambio. Preguntas sobre lo que se es, los propósitos en la vida, las capacidades, suelen aparecer al cambiar los roles que se venían desempeñando (Hultman y Hultman, 2018).
Falta de confianza	Si los empleados confían en los líderes del cambio, estarán más abiertos a este. Hay confianza en los líderes si estos entienden las necesidades y problemas cotidianos de sus empleados (Furxhi, 2021).
Temor de fallar	Es posible que los empleados puedan estar abiertos al cambio, pero sienten que no tienen las habilidades o conocimientos que el cambio requiere (Furxhi, 2021).

De acuerdo con los hallazgos de la literatura, la resistencia al cambio puede estar asociada a múltiples causas. Es importante diagnosticarlas para poder gestionarlas adecuadamente. También se debe reiterar la premisa sobre la aplicación de las teorías y principios organizacionales a las IES (Fernández y Valle, 2006), por tanto, las fuentes de resistencia que se presentaron en las tablas 1 y 2 son válidas también para el contexto de la educación superior. Hay también literatura específica y se trata en el siguiente apartado.

Resistencias al cambio en la Educación Superior

Desde los modelos de gestión del sistema de Educación Superior (Clark, 1991), se analizan las resistencias al cambio que pueden presentarse en IES. Un primer modelo es el burocrático que, a partir de normas y reglas igualitarias, costumbres y fuerzas de poder bajo estructuras jerárquicas, reduce y limita posibilidades de experimentar e innovar, lo que es también planteado por Goncharenko (2021). El segundo modelo, el de las oligarquías académicas, tiene que ver con la legitimidad del conocimiento disciplinario a través de los grupos académicos, que se van agremiando y generan ciertas formas de autoridad y poder. Son grupos que gozan de reconocimiento y que intentan que otros les sigan, lo que en la literatura se conoce como *isomorfismo mimético*. Este se desprende de la teoría institucional (DiMaggio y Powell, 1983) y puede actuar como limitante para el cambio, cuando los grupos imponen ciertas reglas y prácticas.

Un tercer modelo, el de mercado, centra el cambio en seguir tendencias y demandas que el entorno hace (estudiantes, profesionales, asociaciones, comunidad académica), que no siempre son adecuadas para el contexto específico de la institución.

Otros autores como Akins *et al.* (2019) describen resistencias relacionadas con escasos recursos económicos, falta de formación de directivos en teorías organizacionales y gestión del cambio, comunicación ineficiente y falta de interés en este. Allaoui y Benmoussa (2020) expresan que, aunque en un proceso de cambio intervienen factores organizacionales, grupales e individuales, estos últimos son los más importantes, dado que las actitudes de los empleados tienen un efecto directo sobre el cambio. Coinciden con Rieg *et al.* (2021) quienes plantean que debe prestarse particular atención a los factores humanos, e invitan a un estilo de liderazgo que posibilite la participación de los actores, lo que llevará a una mayor disponibilidad hacia el cambio. Del Castillo (2005) habla de resistencias que tienen que ver con la evaluación de la calidad, en donde gobierno y grupos académicos sostienen una lucha de poder por el control de dicha evaluación. Hay un cuestionamiento sobre la legitimidad de las agencias de acreditación por ser una autoridad delegada del gobierno; hecho que se percibe como una imposición que dificulta el cambio. Otra resistencia se genera en el marco de la denominada *autonomía universitaria*; las instituciones deben seguir requisitos y parámetros de evaluación externa, lo que significa un desafío a la autoridad académica. Anastasiadou y Taraza (2020) expresan la falta de aceptación de la evaluación de la calidad en las IES de Grecia, debido a las resistencias individuales de los estudiantes, relacionadas con rutinas interiorizadas, enfoques a corto plazo y rigidez cognitiva hacia los principios de calidad. Reith y Seyfried (2019) describen la evaluación de la calidad como una de las principales causas de cambio organizacional que genera muchas resistencias en la comunidad universitaria.

Sin profundizar en ello, dado que no es el objeto del estudio, se mencionan también los impactos que la pandemia por covid-19 ha tenido en la Educación Superior. El obstáculo más significativo en este proceso de cambio obligado fue la resistencia de los docentes debido a su falta de cultura informática (Vidal *et al.*, 2021).

Desde lo individual, las características de los académicos y sus acostumbradas formas de hacer pueden generar también resistencias. Ellos están formados para un pensamiento analítico y tienden a valorar críticamente los discursos convencionales o dominantes; así, crean sus propios discursos alternativos (Olaskoaga *et al.*, 2015), y es muy común que interpreten el cambio como algo arbitrario y burocrático. Anderson (2008) plantea que la resistencia en IES se hace visible desde los discursos, como el discurso oculto que se hace público a través de las manifestaciones y protestas de los académicos y también desde la escritura de textos polémicos; por lo

general se manifiesta en una minoría y no encuentra eco en la administración, pero sí en un público natural que son los estudiantes. Otro discurso es el de la negativa, en donde los académicos expresan no querer hacer el trabajo o utilizan una disculpa para hacerlo. Finalmente, se puede presentar el discurso de la conformidad, que redundante en hacer lo estrictamente necesario de manera práctica o estratégica, para mostrar cumplimiento. En la tabla 3 se consolidan las principales fuentes de resistencia en IES.

Tabla 3

Fuentes de resistencia en las IES

Organizacional	Individual
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura, procesos, procedimientos. • Isomorfismo coercitivo del Estado. • Políticas de gobierno. • Escasez de recursos. • Tendencias del entorno por fuera del contexto institucional. • Pensamiento crítico-analítico de los académicos. • Discursos alternativos sobre el cambio. • Interpretación que hacen del cambio profesores y estudiantes. • Burocratización. • Formas de poder y autoridad. • Cambios solo por tendencias del entorno. • Isomorfismo normativo de grupos académicos. • Autoridad en la evaluación de la calidad educativa. • Legitimidad agencias de evaluación de la calidad. • Pertinencia de la evaluación externa. • Evaluación externa negativa. • Competencia entre los grupos disciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anhelos de poder. • Escasa formación en dirección de organizaciones de los dirigentes. • Desconocimiento de las teorías y principios organizacionales. • Costumbres. • Pérdida de autonomía individual. • Percepción del gerencialismo. • Discursos ocultos. • Conformidad. • Evaluación como control, vigilancia del desempeño.

Nota: elaborada a partir de Anderson (2008), Clark (1991), Del Castillo (2005), Olaskoaga *et al.* (2015).

Por otra parte, hay también estudios que muestran cómo el pensamiento flexible que desarrollan los estudiantes universitarios, específicamente los denominados *nativos digitales* a través de la experticia que logran en el uso de tecnologías, hace que su disposición al cambio sea mejor, es decir, son menos propensos a presentar resistencias al cambio (Barak, 2018). Esto podría denotar una brecha entre docentes y estudiantes dado que los primeros se resisten al uso de la tecnología y los segundos la dominan naturalmente.

Producto de la revisión de literatura se desprende la siguiente proposición teórica: “P1: la inercia en las estructuras, los factores político-culturales y la falta de información, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio en IES”.

Metodología

Es un estudio de enfoque cualitativo, específicamente de caso múltiple (Martínez, 2006; Stake, 1998; Yin, 2003) que buscó analizar con profundidad las resistencias que se presentan en procesos de cambio relacionados con la mejora de la calidad de tres programas de enseñanza superior del campo de la Educación Física. Se desarrolló en tres fases: (a) definición de casos y diseño de protocolo; (b) preparación, recolección y análisis de cada caso; (c) análisis y conclusiones, con ajuste el modelo teórico inicial hasta llegar a un modelo final.

Se seleccionaron tres IES colombianas con programas de enseñanza superior en Educación Física, bajo los siguientes criterios: (a) que la IES estuviese preparándose para, o implementando, un cambio; (b) una IES por cada fase de cambio (*unfreezing, change, refreezing*) según Lewin (1988), en atención a los criterios definidos por Rodríguez ET AL. (1996) y Stake (1998): facilidad de acceso a la información por ubicación geográfica, interés y disposición de participar en el estudio y que la IES fuese un escenario que permitiera la comprensión del fenómeno estudiado.

1. Caso 1: programa de Licenciatura en Educación Física, perteneciente a una IES pública, que se preparaba para una reacreditación de alta calidad. Cuando se habla de reacreditación, quiere decir que se está renovando la certificación que otorga el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Consejo Nacional de Acreditación, por un periodo generalmente de cinco años. En este caso, se trataba de una segunda solicitud y se consideró que estaba en fase de preparación para el cambio, dado que estaba trabajando en los requisitos necesarios para hacer la solicitud.
2. Caso 2: programa de Licenciatura en Educación Física perteneciente a una IES privada, que adelantaba una acreditación del programa, es decir, por primera vez. Se consideró que estaba en fase de cambio, puesto que había ya radicado la documentación necesaria ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y esperaba respuesta.
3. Caso 3: programa de Licenciatura en Educación Física de una IES pública, que implementaba un ajuste curricular. Dicho ajuste, se desarrollaba como una decisión de mejora para dar respuesta a los criterios de calidad establecidos por la propia institución y el MEN,

relacionados principalmente con el aumento del componente de segunda lengua y de prácticas académicas.

Se usó una muestra teórica (Marshall, 1996) que plantea que a medida que avanza el proceso, se determina la necesidad de incorporar nuevos casos hasta lograr los objetivos de la investigación. Para el estudio, tres casos fueron suficientes. Con el fin de obtener diversas fuentes de evidencia, se tuvieron en cuenta, para cada caso, los estudiantes, profesores y directivos como unidades de análisis, así:

1. Un director o jefe académico del programa, por cada caso.
2. Un representante estudiantil del programa, por cada caso.
3. Tres profesores de planta del programa, por cada caso, con vinculación mínima de tres años.

Dentro del procedimiento, se aseguró la calidad y objetividad del estudio a través de la triangulación, la validez de constructo, la validez externa y la fiabilidad (Martínez, 2006; Patton y Appelbaum, 2003; Yin, 2003), tal como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4

Métodos para la calidad y objetividad del estudio

Método	Proceso desarrollado
Validez de constructo	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión rigurosa de literatura. • Uso de diversas fuentes de evidencia. • Procesos de recolección y análisis de información casi simultáneos. • Diversidad de informantes clave para las mismas cuestiones. • Retroalimentación frecuente con los informantes. • Revisión del informe final de cada caso por parte de participantes clave.
Validez externa	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de casos con potencial de conocimiento sobre el fenómeno estudiado y con características diferentes. • Lógica de la réplica. • Diversas perspectivas y enfoques.
Fiabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y uso de protocolo del estudio de casos. • Desarrollo de bases de datos con la información de las diversas fuentes de evidencia. • Compromiso ético de la investigadora con el tiempo, dedicación y actividades con los informantes. • Consideración de los aspectos éticos en la recolección y análisis de evidencias.

Nota: elaborada a partir de Martínez (2006), Villarreal y Landeta (2010), Yin (2003).

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a directivos, profesores y estudiantes (5 por cada IES). El instrumento en su conjunto indagó por categorías como causas del cambio, percepciones, facilitadores y resistencias, siendo esta última la categoría específica para el presente estudio. Dentro de la categoría de resistencias se tuvieron en cuenta las preguntas que se detallan en la tabla 5.

Tabla 5

Preguntas categoría resistencias al cambio

¿Cuál es su opinión frente al cambio?
¿Qué emociones o sentimientos ha suscitado el cambio?
¿Cuáles elementos cree que funcionarán en el co ² y cuáles no? ¿Por qué?
¿Qué dificultades se presentaron? ¿En qué grupos poblacionales? ¿En qué fase del co?
¿Cómo ha sido el trabajo en equipo/acción colectiva? ¿Ha variado a lo largo del proceso? ¿Cómo?
¿Hubo profesores/empleados que no compartían los motivos que llevaron al cambio, que pensaban que el co no era necesario?
¿Los profesores/empleados han cumplido los acuerdos verbales?
¿Qué piensa sobre las tareas antes y después del co? (Mejores/Peores, Menos/Más).
¿La cultura de la institución era afín al cambio, o por el contrario había algún elemento cultural que iba en contra?
¿Considera que los profesores/empleados/estudiantes se han sentido motivados hacia el cambio? ¿El co era necesario?

Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento de los informantes, transcritas y posteriormente analizadas, usando como estrategia de apoyo el programa *ATLAS.ti* que ayudó a la codificación sistemática de la información y la creación de redes semánticas para presentar y relacionar las categorías de análisis. Se siguieron las orientaciones de Boeije (2010) y Marshall y Rossman (2010) para este proceso, segmentando y reduciendo los datos a través de categorías. Se tuvieron en cuenta principios éticos de la investigación: respeto por la privacidad, participación voluntaria, confidencialidad y claridad en la información, y posibles efectos para los investigados (Saunders *et al.*, 2009), los cuales se dieron a conocer a través de un documento de consentimiento informado.

Resultados

Los resultados se presentan por caso, a partir de las entrevistas que se aplicaron a directivos, profesores y estudiantes. Se exponen en orden de densidad de mayor a menor, es decir, se inicia por las resistencias más citadas en cada caso. Se hace referencia al caso y no al nombre de la IES

(caso 1, caso 2, caso 3), para preservar su anonimato. En ocasiones se extraen algunas citas textuales de las entrevistas, que se identifican con la sigla Ca.Ebx-n, en donde:

C = caso.

a = número de caso.

E = entrevista.

b = entrevistado. Directivo (d), profesor (p) estudiante (e).

x = número de entrevista.

n = línea en la cual está ubicada la cita en la transcripción de la entrevista.

Caso 1. Resistencias en fase de preparación al cambio

Las fuentes de resistencia más citadas fueron la falta de información, algunos desacuerdos con el proceso y desinterés. La primera se presentó especialmente en estudiantes, quienes manifestaron que recién se iniciaba un proceso de concientización sobre la importancia del cambio, a través del representante estudiantil: “el proceso en ese sentido de la comunicación, o por lo menos de que el estudiante coja consciencia sobre qué es lo que se está haciendo, está un poco quedado, está un poco pues como apagado” (C1.Ee1-4).

Los desacuerdos se presentaron en algunos profesores especialmente en lo referido a conceptos y metodología de trabajo: “en situaciones de reuniones o talleres que se han hecho y que, al realizarlas, se capta y se vive, se vive como una especie de reacción a la metodología y el procedimiento” (C1.Ed2-45).

El desinterés se expresó únicamente por estudiantes: “los estudiantes somos muy apáticos, cierto, hay mucha, mucha, apatía y mucho desinterés en estos temas de la dinámica institucional, sí, porque muchos vendrán con su imaginario de venir a estudiar y no más” (C1.Ee1-31).

Aunque se mencionan menos, hubo otras resistencias como la falta de análisis, en el sentido que en ocasiones algunos profesores querían tomar decisiones de manera muy rápida sin haber expuesto diferentes puntos de vista sobre el asunto; la percepción distorsionada que algunas personas hacían del cambio, especialmente docentes de cátedra que lo comprendían de una manera diferente que la administración; en algunos estudiantes hubo temor por implicaciones como la obligación de certificar determinado nivel en un segundo idioma y el aumento de créditos en el componente de prácticas. En la figura 1 se consolidan los principales hallazgos.

Figura 1

Resistencias al cambio caso 1



Caso 2. Resistencias en fase de cambio

La principal fuente de resistencia que hubo por parte de los profesores fue la excesiva carga laboral, no solo referida a la cantidad, sino al tipo de labores que les correspondía desarrollar, puesto que adicional a sus actividades de docencia, cada vez tenían labores administrativas que cumplir que, por lo general, demandaban más horas de las asignadas:

había docentes que se sentían como abrumados como con ese trabajo administrativo, decían: “Es que yo no he tenido un semestre aquí en la universidad, en que no tengamos que hacer como una cosa adicional, ah es que estamos en acreditación, es que estamos en registro calificado, es que estamos en esto”. (C2.Ed2-39)

Hubo también sentimientos de angustia por la responsabilidad que significaba el proceso, sumado tal vez a la falta de experiencia: “‘si usted lo hace mal, queda mal el proceso’, entonces hubo un momento de angustia, claro, y uno sin saber, primera vez en el asunto” (C2.Ep2-46).

En los estudiantes no se mencionaron resistencias con el proceso en sí mismo, sino más bien algunos desacuerdos en asuntos metodológicos y administrativos del programa: “en cuanto al proceso, no, yo recuerdo sobre todo a cuestiones del pénom, o a cuestiones de las metodologías de los profesores, o a cuestiones como los horarios de atención de administrativos” (C2.Ee1-23).

Como parte de la idiosincrasia de este tipo de instituciones, cuyos procesos de dirección o administración son asumidos por profesores, se presentaron fuentes de resistencia relacionadas con la falta de formación o preparación necesaria para liderar un proceso de cambio organizativo:

una de las grandes deficiencias que uno puede tener en el proceso de formación docente y el proceso de formación en la institución universitaria, es que uno a veces termina inmiscuido en labores administrativas frente a las cuales no solamente las instituciones no lo preparan a uno, estoy hablando de la institución donde uno labora, sino que desde el punto de vista de la formación inicial, no son temas fuertes que se trabajan y capacitan al docente, entonces el docente termina en un proceso de, de autoconocimiento, de algunas estrategias y herramientas administrativas. (C2.Ep1-49)

De igual manera, se presentaron algunas situaciones de resistencia a nivel organizacional, desde estructuras jerárquicas muy visibles:

esta universidad donde yo trabajo tiene una estructura jerárquica bien marcada, bien definida, allá todo pasa por comités y se hacen de los comités más bajos hacia arriba, [...] y la rectoría finalmente decide con todo... en lo que se refiere a la asignación de tareas, es totalmente vertical. (C2.Ep1-28,23)

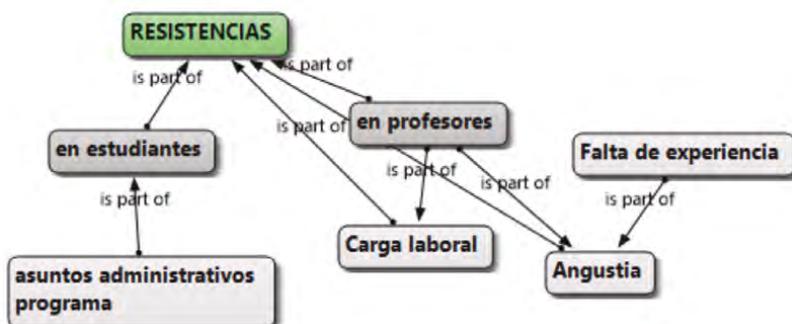
También se menciona que la administración llega a prescindir del recurso humano cuando no responde a las directrices establecidas, lo cual se relaciona con una fuente de resistencia individual como es el temor:

con los docentes que no tenían como la actitud, que no tenían la disposición, sí se tomaron decisiones de cambios de docentes, personas que no siguieron en la universidad, porque no estaban como con ese compromiso. (C2.Ed2-84)

en el caso de mi universidad, o se hace o se hace, porque eso tiene implicaciones de tu permanencia en el cargo, entonces definitivamente hay que hacerlo. (C2.Ep1-35)

En la figura 2 se presentan los principales hallazgos.

Figura 2
Resistencias al cambio caso 2



Caso 3. Resistencias en fase de implementación del cambio

Se evidenciaron diversas fuentes de resistencia, sin embargo, la que más peso tuvo fue la de los factores político-culturales de la dependencia, que básicamente se manifestaron por la conformación de grupos con intereses propios, con dificultades y maneras de actuar que limitaron la conversación:

hay unas relaciones tensas, incluso desiguales en la forma como nos relacionamos, de tratos inadecuados... hay personas que, en esas formas de no comprender, no participar, solos, hacen propuestas, [...] entonces ellos creen que ya, con eso ya. (C3.Ep1-15,60)

muy fuertes, muy fuertes las reacciones, muy fuertes, para unos, eso lo hizo la parte administrativa, no nos tuvo en cuenta, no estamos de acuerdo con eso, no nos gusta. (C3.Ed1-69)

Así mismo se manifestaron desacuerdos por parte de profesores y estudiantes, lo que fue reconocido por la dirección:

sí hay mucha talanquera, muy difícil usted hacer un ajuste o una transformación... no hemos trascendido de la misma discusión, de que sí, de que no, de que dijo, de que no me puso, que sí me puso. (C3.Ed1-76,77)

era importante ajustar, las dificultades es en ajustar qué, y en qué es lo que va a ir primero y qué es lo que va ir después, es como en esas fuerzas, en esa resistencia de esto debe ir, esto no, a mí me hicieron caso, a mí no me hicieron caso. (C3.Ed2-35)

Esta situación posiblemente sea lo que explica la baja participación en el proceso, dado que las personas se fueron cansando, desmotivando y se sintieron vulneradas en los espacios que se abrieron: “hay mucha gente que ha dejado de ir a esos espacios porque se sienten también con maltrato, porque se sienten que no son escuchados, porque no somos capaces de conversar en la diferencia” (C3.Ep1-79).

También se percibió desinterés en el proceso, no se respondía con la lectura de los documentos que se enviaban y la asistencia de estudiantes a las reuniones que se convocaban era baja. Quienes pudieron aportar al proceso como líderes, dada su experiencia, no estuvieron interesados en participar: “quienes han estudiado eso no tienen interés de participar, no han tenido mucho interés de participar en esos comités para liderar” (C3.Ep1-41). A lo largo del proceso los niveles de interés han variado: “hoy en día la participación es más reducida, pues porque los actores también perdieron interés, desidia también diría, hay una desidia” (C3.Ep2-35).

Los estudiantes reconocieron que algunos no se involucran en esos asuntos administrativos y otros no se interesan, porque los cambios no les iban a afectar directamente: “nos podemos enterar, pero como ya estamos en una zona de confort y de alguna manera eso no nos va a tocar, entonces lo deja uno como pasar” (C3.Ee1-41).

Otras fuentes de resistencia se mencionaron en menor densidad: costumbres, falta de credibilidad en el cambio, oposición, temor a lo desconocido y juicios de valor, que fue una categoría que no estaba prevista en el análisis y emergió por parte de directivos y profesores: “hay gente que le da mucha dificultad cambiar [...] siempre aparecen ciertos como personajes, unos personajes que motivan, otros que potencian, otros que están juzgando, eso es como, se me acaba de ocurrir, como una obra de teatro” (C3.Ep1-87).

La figura 3 presenta las principales resistencias.

Figura 3

Resistencias al cambio caso 3



Discusión

La proposición teórica que se planteó fue: “la inercia en las estructuras, los factores político-culturales y la falta de información son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio en IES”.

En los casos 1 y 2, las resistencias fueron escasas en el nivel individual y estuvieron relacionadas principalmente con desacuerdos, carga laboral y angustia por parte de los profesores. En estudiantes, destacó falta de información, temor y desinterés. El caso 3 fue el de mayor número de resistencias, principalmente falta de credibilidad, oposición, juicios de valor, costumbres, temor y desinterés.

Si bien la resistencia es un fenómeno inevitable (Jansson, 2013; Maurer, 1996; Nadler y Tushman, 1989; Pieterse *et al.*, 2012), la fase de preparación busca que logre reducirse (Armenakis y Harris, 2009); por tanto, la presencia de un mayor número de resistencias en el caso 3, podría indicar problemas que no fueron superados en la fase de preparación. Probablemente no se evidenciaron ni gestionaron adecuadamente las resistencias, y se llegó a la implementación con una presencia considerable de estas. También se evidenció una fuente de resistencia organizacional muy marcada, de tipo político-cultural, como los ejercicios de poder y los desacuerdos entre grupos que no lograron conciliarse. Pardo y Martínez (2005) plantean que dichos elementos afectan el clima laboral y la disposición al cambio y efectivamente fueron aspectos que se presentaron en el caso 3.

Desde esta perspectiva, se evidenció que la falta de información y los factores político-culturales, efectivamente son fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio.

La inercia en las estructuras es una fuente organizacional que se presenta cuando las organizaciones estructuralmente tienen rutinas y comportamientos muy rígidos (Akins *et al.*, 2019; Pardo y Martínez, 2005; Robbins y Judge, 2009), por lo que llegan a una estabilidad que temen perder con el cambio. Solo se mencionó en el caso 1, en donde algunos esquemas y estructuras referidos, sobre todo a políticas y reglamentos, podrían limitar procesos de cambio mayores; sin embargo, no fue un aspecto significativo y no afectó el cambio. Aunque por la misma idiosincrasia de las IES hay unos esquemas tradicionales que las hace más resistentes al cambio (Olaskoaga *et al.*, 2015; Seymour y De Welde, 2016), hay que reconocer también que estas han ido cambiando a partir de las tendencias del entorno y se han convertido en universidades proactivas, propositivas, innovadoras e incluso emprendedoras (Clark, 2003; Yarzabal, 2002). Por esta razón, la inercia en las estructuras no es una fuente de resistencia que se presente de manera común en este tipo de organizaciones.

De acuerdo con los resultados del estudio empírico, la proposición teórica es modificada: “P1a: la falta de información y los factores político-culturales son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio en las IES de Colombia”.

Además, del análisis y discusión de los casos emana una nueva proposición: “P1b: dado que las tendencias del entorno han modificado el carácter tradicional de las IES, la inercia en las estructuras no es una fuente de resistencia que se presente frecuentemente”.

de las personas y de la organización. Los conductores del cambio deben tener conocimiento, formación y habilidades directivas como el liderazgo, el trabajo en equipo y la comunicación asertiva para gestionar las resistencias y llevar el proceso de cambio al éxito. Parte de la idiosincrasia de las instituciones de educación superior (IES) es que los directivos son profesores que asumen el encargo y que en la mayoría de los casos no cuentan con formación en dirección de organizaciones. Específicamente en programas universitarios de educación física, la administración es un área de escaso desarrollo que se lleva el menor porcentaje de cursos y profesores, comparada con otras áreas como la escolar, la actividad física y el entrenamiento deportivo que gozan de mayor desarrollo y tradición. En este sentido, es común que los directivos de programas sean profesores cuyo campo de experticia sea justamente el de estas tres últimas áreas, lo que evidentemente limita las opciones de conducir adecuadamente cambios organizacionales.

El estudio hace un aporte teórico y práctico desde el análisis de resistencias al cambio, lo que tiene implicaciones importantes para directivos de organizaciones y, específicamente, directivos de programas de enseñanza superior. Entre ellas, reconocer que la resistencia al cambio es un fenómeno inevitable y que el rol del directivo a partir de los hallazgos de la literatura consiste en gestionarlas adecuadamente para que no afecten negativamente el proceso. Los resultados dan cuenta de la presencia de resistencias individuales y organizacionales y en especial, un caso (caso 3) con alta presencia de resistencias durante todas las fases del proceso, lo que respalda la necesidad de que directivos tengan formación o capacitación en estos temas, de manera tal que desarrollen las capacidades para realizar un diagnóstico del cambio y luego generar el plan de cambio que conduzca, tanto a las personas como a la organización, a los objetivos deseados.

La naturaleza de la investigación lleva aparejada unas limitaciones, la más destacada derivada de la selección de solo tres casos, lo que imposibilita que los resultados sean generalizados desde una perspectiva estadística —aunque no fue el objetivo de la investigación—, pero sí pueden generalizarse desde la perspectiva analítica, extendiéndolos a otras organizaciones del campo con características similares. Otra limitación es la segmentación geográfica de las tres IES ubicadas en Colombia, lo que abre futuras líneas hacia investigaciones en otros países. Es posible también, teniendo en cuenta que los estudios de caso no son exclusivos de la metodología cualitativa, realizar uno cuantitativo que permita generalizar los resultados y que complemente la perspectiva cualitativa que se presenta.

Referencias

- Akins, E., Giddens, E., Glassmeyer, D., Gruss, A., Hedden, M., Slinger, V. y Weand, M. (2019). Sustainability education and organizational change: A critical case study of barriers and change drivers at a higher education institution. *Sustainability*, 11(501). <https://doi.org/10.3390/su11020501>
- Allaoui, A. y Benmoussa, R. (2020). Employees' attitudes toward change with lean higher education in Moroccan public universities. *Journal of Organizational Change Management*, 33(2), 253-288.
- Anastasiadou, S. y Taraza, E. (2020). Resistance to Change as an Obstacle Regarding Quality in Higher Education Institutions (HEIS). En *14th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 396-401). IATED Academy.
- Anderson, G. (2008). Mapping academic resistance in the managerial university. *Organization*, 15(2), 251-270. <https://doi.org/10.1177/1350508407086583>
- Armenakis, A. y Harris, S. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of Change Management*, 9(2), 127-142. <https://doi.org/10.1080/14697010902879079>
- Barak, M. (2018). Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change. *Computers & Education*, 121(1), 115-123.
- Battilana, J., Gilmartin, M., Sengul, M., Pache, A. y Alexander, J. (2010). Leadership competencies for implementing planned organizational change. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 422-438. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.007>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Sage Publications.
- Bovey, W. y Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(8), 372-382. <https://doi.org/10.1108/01437730110410099>
- Bovill, C., Cook, A., Felten, P., Millard, L. y Moore, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195-208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Cardona, L. (2017). *El cambio organizativo en las instituciones de educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://roderic.uv.es/handle/10550/61016>
- Carpio, W. (2020). Tecnología educativa y su influencia académica en los docentes de educación superior tecnológica. *Hacedor*, 4(1), 41-53.

- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. (2003). Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management*, 9(2), 99-116.
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Del Castillo, G. (2005). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 37(111), 37-70.
- DiMaggio, P. y Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Erwin, D. y Garman, A. (2010). Resistance to organizational change: Linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39-56. <https://doi.org/10.1108/01437731011010371>
- Fernández, M. y Valle, R. (2006). Reconciling institutional theory with organizational theories. How neoinstitutionalism resolves five paradoxes. *Journal of Organizational Change Management*, 19(4), 503-517. <https://doi.org/10.1108/09534810610676699>
- Fernández, S. y Pitts, D. (2007). Under what conditions do public managers favor and pursue organizational change? *The American Review of Public Administration*, 37(3), 324-341. <https://doi.org/10.1177/0275074006293467>
- Furxhi, G. (2021). Employee's resistance and organizational change factors. *European Journal of Business and Management Research*, 6(2), 30-32.
- Goncharenko, I. (2021). *Conceptual model of the Hackathon ecosystem of technology transfer in an institution of higher education*. Менеджмент.
- González, F., Pardo del Val, M. y Redondo Cano, A. (2022). Systematic literature review of interpretative positions and potential sources of resistance to change in organizations. *Intangible Capital*, 18(2), 145-165. <https://doi.org/10.3926/ic.1806>
- Grama, B. y Todericiu, R. (2016). Change, resistance to change and organizational cynicism. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 47-54. <https://doi.org/10.1515/sbe-2016-0034>
- Guowei, J. (2007). Unpacking unintended consequences in planned organizational change: A process model. *Management Communication Quarterly*, 21(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0893318907301986>

- Hoogendoorn, M., Jonker, C., Schut, M. y Treur, J. (2007). Modeling centralized organization of organizational change. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 13, 147-184. <https://doi.org/10.1007/s10588-006-9004-5>
- Hultman, K. (1995). Scaling the wall of resistance. *Training and Development*, 49(10), 15-18.
- Hultman, K. y Hultman, J. (2018). Self and identity: Hidden factors in resistance to organizational change. *Organization Development Journal*, 36(1), 13-29.
- Jansson, N. (2013). Organizational change as practice: A critical analysis. *Journal of Organizational Change Management*, 26(6), 1003-1019. <https://doi.org/10.1108/JOCM-09-2012-0152>
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Paidós.
- Lewis, L. (2006). Employee perspectives on implementation communication as predictors of perceptions of success and resistance. *Western Journal of Communication*, 70(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/10570310500506631>
- Marshall, C. y Rossman, G. (2010). *Designing qualitative research*. (2.^a ed.). Sage Publications.
- Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1217568>
- Maurer, R. (1996). Using resistance to build support for change. *Journal for Quality & Participation*, 19(3), 56-63.
- Nadler, D. y Tushman, M. (1989). Organizational frame bending: Principles for managing reorientation. *The Academy of Management Executive*, 3(3), 194-204. <https://doi.org/10.5465/AME.1989.4274738>
- Olaskoaga, J., González, X., Marúm, E. y Onaindia, E. (2015). Reformas organizativas en las instituciones de Educación Superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.07.003>
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 73-101. <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>
- Pardo, M. y Martínez, C. (2005). Resistencias al cambio organizativo: un análisis empírico en cambios reactivos y anticipativos. *Management*, 8(3), 47-67.
- Pariante, J. (2010). Procesos de cambio y desarrollo en las organizaciones. En T. Suárez Núñez, y L. López Canto (coords.), *La investigación en*

gestión y organizaciones en México (pp. 245-296). Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

- Patton, E. y Appelbaum, S. (2003). The case for case studies in management research. *Management Research News*, 26(5), 60-71. <https://doi.org/10.1108/01409170310783484>
- Pieterse, J., Caniëls, M. y Homan, T. (2012). Professional discourses and resistance to change. *Journal of Organizational Change Management*, 25(6), 798-818. <https://doi.org/10.1108/09534811211280573>
- Reith, F. y Seyfried, M. (2019). Balancing the moods: Quality managers' perceptions and actions against resistance. *Higher Education Policy*, 32(1), 71-91.
- Rieg, N. A., Gatersleben, B. y Christie, I. (2021). Organizational change management for sustainability in higher education institutions: A systematic quantitative literature review. *Sustainability*, 13(13), 7299.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rojas, N., Sorroza, J., Villacis, J., Caraguay, W. y Sánchez, M. (2018). Las TIC y la resistencia al cambio en la Educación Superior. *Recimundo: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 477-495.
- Rubiano, M., Rojas, M. y Díaz, S. (2011). Relación entre el cambio organizacional y la actitud al cambio en trabajadores de una empresa de Bogotá. *Diversitas*, 7(1), 125-142.
- Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Prentice Hall.
- Self, D. y Schraeder, M. (2009). Enhancing the success of organizational change: Matching readiness strategies with sources of resistance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(2), 167-182. <https://doi.org/10.1108/01437730910935765>
- Seymour, E. y De Welde, K. (2016). Why doesn't knowing change anything? Constraints and resistance, leverage and sustainability. En G. C. Weaver, W. D. Burgess, A. L. Childress y L. Slakey (eds.), *Transforming institutions: Undergraduate STEM education for the 21st Century* (pp. 462-484). Purdue University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ct-v2x00vcx.38>
- Shimoni, B. (2017). What is resistance to change? A habitus-oriented approach. *Academy of Management Perspectives*, 31(4), 257-270. <https://doi.org/10.5465/amp.2016.0073>
- Srivastava, S. y Agrawal, S. (2020). Resistance to change and turnover intention: a moderated mediation model of burnout and perceived

organizational support. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7), 1431-1447.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tang, C. y Gao, Y. (2012). Intra-department communication and employees' reaction to organizational change: The moderating effect of emotional intelligence. *Journal of Chinese Human Resource Management*, 3(2), 100-117. <https://doi.org/10.1108/20408001211279210>
- Tidd, J. y Bessant, J. R. (2020). *Managing innovation: Integrating technological, market and organizational change*. John Wiley & Sons.
- Venegas, L., Martínez, H. y Santana, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 35-52.
- Vidal, M., González, M. y Armenteros, I. (2021). Impacto de la covid-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2851.
- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-52. [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60033-1](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60033-1)
- Yarzabal, L. (2002). La evaluación como estrategia de cambio de la educación superior. *Revista Diálogo Educativo*, 3(5), 49-56.
- Yilmaz, S. (2013). The impact of change management on the attitudes of Turkish security managers towards change: A case study. *Journal of Organizational Change Management*, 26(1), 117-138. <https://doi.org/10.1108/09534811311307941>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3.ª ed.). Sage Publications.