

ACADEMIA & CONFLICTO

EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Relaciones humanas,
prácticas educativas e
instrumentos pedagógicos.



Universidad
CATÓLICA
de Pereira

Editorial

Academia y conflicto en tiempos de transformación social: Relaciones humanas, prácticas educativas e instrumentos pedagógicos

- I. Lozano-Mejía, Enerieth, autora.
- II. Rueda-Rodríguez, Héctor Fernando, autor.
- III. López-Benítez, Mauricio, autor.

Citación sugerida:

Rueda-Rodríguez, H.F., López-Benítez, M., & Lozano-Mejía, E. (2026). *Academia y conflicto en tiempos de transformación social: Relaciones humanas, prácticas educativas e instrumentos pedagógicos*. Universidad Católica de Pereira.

-- 1 a. ed. -- Colombia: Pereira. 133 pp.

ISBN: 978-628-7710-15-3 (Electrónico)

1. Clima Organizacional 2. Cultura Organizacional 3. Transformación Digital 4. Educación Superior 5. Pedagogía

KJB - Estudios empresariales: general

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Pereira.

Primera edición 2026

Universidad Católica de Pereira

Rector: Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos

Vicerrector Académico: Iván Alonso Buitrago Márquez

Director de Investigaciones e Innovación: César Alberto Aristizábal Valencia

Profesional encargado de la Gestión Editorial: Juan David Ospina Bedoya

Créditos Editoriales

Editor General: César Alberto Aristizábal Valencia

Corrección de estilo: Juan David Ospina Bedoya

Diseño y diagramación: AXIOMA SOLUCIONES S.A.S

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica de Pereira
Carrera 21 No. 49-95 Av. de las Américas Pereira,
Colombia PBX (+57) (606) 3124000
<https://www.ucp.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento de la Universidad Católica de Pereira, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia
2026

ACADEMIA & CONFLICTO EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Relaciones humanas,
prácticas educativas e
instrumentos pedagógicos.

“La universidad no puede cerrarse en sí misma. Debe encontrarse con la sociedad. [...] La tarea central de la universidad es ser una sede del saber que ayude a la humanidad en su permanente búsqueda de mayores horizontes de dignidad y libertad.”

Boaventura de Sousa Santos, La universidad en el siglo XXI (2010, p. 31)

Declaración de Contribución de los Autores

La presente obra es resultado de un trabajo colectivo articulado mediante tres líneas investigativas; cada autor asumió la responsabilidad de una línea y del capítulo derivado de ella. Esta distribución permitió abordar el impacto de la pandemia de COVID-19 en la institución desde el clima, la cultura y las capacidades digitales.

Enerieth Lozano-Mejía es autora del Capítulo III, *El clima organizacional en tiempos de pandemia*; sus contribuciones comprenden la conceptualización del estudio y la adaptación del cuestionario de clima organizacional. También realizó su aplicación al personal administrativo y condujo las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Asimismo, efectuó la curaduría de los datos, el análisis dimensional y la triangulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos.

Héctor Fernando Rueda-Rodríguez es autor del Capítulo IV, *Cultura organizacional y tensiones formativas*; sus contribuciones incluyen la conceptualización del análisis crítico de la cultura académica en el programa de Administración de Empresas y el diseño del trabajo de campo con docentes. También realizó el análisis temático de las tensiones entre los proyectos formativos gerencial-corporativo y socioambiental-territorial.

Mauricio López-Benítez es autor del Capítulo V, *Transformación digital: trabajo remoto, competencias digitales, ciberseguridad y ética*; sus contribuciones abarcan la conceptualización y el análisis documental de los procesos de digitalización institucional. Estos incluyen los sistemas de información para la gestión del talento humano y las competencias digitales, así como sus implicaciones en ciberseguridad y ética.

Las secciones integradoras de la obra fueron elaboradas de manera conjunta por los tres autores: Introducción, Capítulo I (Marco de referencia integrativo), Capítulo II (Contexto, perspectiva metodológica y diseño de la investigación), Discusión Investigativa Integrada y Conclusiones Generales. Todos participaron en la revisión crítica y la edición del manuscrito completo, aprobaron la versión final y asumen responsabilidad por la integridad del contenido.

Enerieth Lozano Mejía. Estudiante de Doctorado en Informática, Universidad de Almería. Magíster en Administración, Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Revisoría Fiscal y Contraloría, Corporación Universitaria Remington, Contadora Pública, Universidad del Valle. Docente, Universidad del Valle seccional Tuluá. Grupo de investigación: Ciencia, Acción y Desarrollo - CAD. Correo institucional: enerieth.lozano@correounivalle.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6267-9539>. Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=CEsj_BkAAAAJ&hl=es

Héctor Fernando Rueda-Rodríguez. Doctor en Ciencias Ambientales, Universidad del Valle, magíster en Ciencias de la Organización, Universidad del Valle, Ingeniero industrial, Universidad INCCA de Colombia. Docente, Universidad del Valle seccional Tuluá, Grupo de investigación: Ciencia, Acción y Desarrollo - CAD. Correo institucional: hector.fernando.rueda@correounivalle.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7998-0328>. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=ro-LqkAAAAAJ&hl=es>

Mauricio López-Benítez. Magister en Ingeniería, Pontificia Universidad Javeriana, Ingeniero de Sistemas Universidad del Valle. Docente, Universidad del Valle seccional Tuluá, Grupo de investigación: Ciencia, Acción y Desarrollo - CAD. Correo institucional: mauricio.lopez@correounivalle.edu.co. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6468-9319>. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=7JWxr-m0AAAAJ&hl=es>



PRÓ LO GO

El mundo contemporáneo atraviesa una recomposición estructural de proporciones históricas. La estabilidad del orden posterior a la Guerra Fría, articulado en torno al Estado Social de Derecho y al derecho internacional, muestra signos inequívocos de agotamiento. Una sociedad en crisis de valores asiste al desplazamiento de los referentes tradicionales de riqueza (oro, petróleo, materias primas) por nuevos actores económicos cuyo poder se sustenta en la digitalización, la inteligencia artificial y el control de la infraestructura tecnológica global. Esta revolución reconfigura los modos de producción y acumulación del capital, así como altera las formas de relación entre personas, instituciones y territorios (Castells, 2010; Santos, 2010). Las polarizaciones geopolíticas se profundizan y la tensión entre una postura neoliberal de mercado y las reivindicaciones del Estado Social se expresa con particular intensidad en América Latina y, de manera concreta, en Colombia.

En ese marco de transformaciones estructurales, la pandemia por COVID-19 no fue un evento aislado ni exclusivamente sanitario: constituyó un episodio acelerador dentro de un proceso de cambio civilizatorio ya en curso.

La virtualización forzada de las actividades educativas, laborales y administrativas hizo visible un conjunto de tensiones acumuladas: brechas digitales, desigualdades en el acceso a la tecnología, fragilidades en los vínculos laborales, contradicciones entre discursos institucionales y prácticas efectivas.

Es en este contexto donde cobra sentido la obra *Academia y conflicto* en tiempos de transformación social: Relaciones humanas, prácticas educativas e instrumentos pedagógicos, un libro que asume una premisa fundamental: la universidad no es una organización cualquiera susceptible de ser analizada con las herramientas convencionales del management. La universidad, y más aún la universidad pública, es una institución social de carácter académico, atravesada por la cultura, las posturas éticas y las disputas políticas de la sociedad en la que se inscribe (Santos, 2010; Giroux, 2001). En tanto institución social en un Estado laico, la pregunta por cómo nos tratamos, cómo nos relacionamos con el ambiente, qué tipo de instrumentos pedagógicos empleamos y para qué formamos profesionales no es una cuestión técnica: es una cuestión profundamente política, la cual exige una posición crítica frente a la propuesta hegemónica y estructural que busca instrumentalizar la educación superior.

Bajo esta mirada, Enerieth Lozano Mejía, Héctor Fernando Rueda-Rodríguez y Mauricio López-Benítez articulan un análisis guiado por una premisa crítica: ¿qué ocurre con las relaciones humanas, las prácticas educativas y los instrumentos pedagógicos cuando una institución académica pública es sometida simultáneamente a las presiones de la transformación tecnológica, a las contradicciones de su cultura institucional y a un clima laboral que refleja las fracturas del orden social más amplio?

El estudio del clima institucional, apoyado en la tradición que ha demostrado su incidencia sobre el desempeño y el compromiso de quienes habitan las instituciones (Schneider, Ehrhart y Macey, 2013), se complementa con un análisis crítico de la cultura académica que, siguiendo a Schein (2010), explora

las contradicciones entre lo que las universidades declaran y lo que efectivamente practican. La reflexión sobre la transformación digital trasciende la mirada instrumental para interrogar, como lo han hecho Selwyn (2016) y Williamson (2017), las relaciones de poder que la tecnología instala en las instituciones educativas.

La contribución de cada autor es diferenciada y complementaria. Lozano Mejía aporta una investigación empírica rigurosa sobre el clima institucional durante la pandemia, articulando métodos cuantitativos y cualitativos. Rueda-Rodríguez contribuye con un análisis crítico de la cultura académica en programas de administración, haciendo visible la disputa entre un proyecto formativo gerencial-corporativo y otro orientado a la justicia social y la sostenibilidad territorial. López-Benítez examina los impactos de la digitalización sobre las dinámicas institucionales, mostrando que la transformación digital no es un proceso neutro sino socialmente construido y culturalmente mediado

(Orlikowski, 2000). La convergencia de estas miradas produce un diálogo que reconoce la complejidad sin simplificarla.

Resulta decisivo que esta obra se sitúe en un lugar concreto: una seccional del Sistema de Regionalización de la Universidad del Valle, en el Valle del Cauca, Colombia. El Sistema de Regionalización, creado en 1985 y consolidado a lo largo de cuatro décadas, representa un proyecto político-educativo de llevar la universidad de la ciudad a los pueblos: un modelo de educación superior descentralizada que hoy integra seccionales, sedes y nodos en municipios del suroccidente colombiano, incluyendo territorios históricamente afectados por el conflicto armado, las brechas digitales y las desigualdades socioeconómicas.



El sistema no es una extensión administrativa de la sede central; constituye, en sí mismo, un campo de tensiones entre la centralización del poder académico y las necesidades específicas de comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas y víctimas del desplazamiento que demandan una formación pertinente para sus realidades. Una seccional como la de Tuluá tiene responsabilidades formativas propias frente a una región que la interpela, desde sus urgencias concretas, la precarización laboral, la crisis ambiental, la concentración de la tierra (Escobar, 2014; Gudynas, 2011). Situar el análisis en ese territorio es, al mismo tiempo, una decisión metodológica y una toma de posición.

Todo libro académico sobre educación superior es también un documento político: una forma de nombrar lo que se considera relevante, de visibilizar lo que suele permanecer implícito y de tomar partido con argumentos, evidencia y rigor en disputas que no admiten neutralidad. Como advertía Freire (1993), la educación nunca es neutra: siempre está al servicio de la reproducción del orden existente o de su transformación. Esta obra se inscribe en esa segunda tradición. Se dirige a investigadores, directivos universitarios, docentes y estudiantes quienes comprendan que analizar el clima institucional, la cultura académica y la transformación digital es una forma de intervenir reflexivamente en las instituciones que habitan.

Invitar a la lectura de Academia y conflicto en tiempos de transformación social es, en última instancia, un llamado a reconocer que las tensiones de la universidad pública no son anomalías por corregir, sino el síntoma de un mundo en reestructuración. Esta obra ofrece herramientas conceptuales y empíricas para comprender esas tensiones, hacerlas explícitas y asumir la responsabilidad histórica correspondiente a una universidad que, al reconocerse en disputa, se reafirma como el espacio ideal para formar no solo profesionales competentes, también ciudadanos críticos capaces de imaginar y construir alternativas en un territorio que, hoy más que nunca, las reclama con urgencia.

Luciana Ortega R. Politóloga, Universidad del Valle.
Delegada Comité estudiantil regional
de derechos Humanos Universidad del Valle.



CONTENIDO



PRÓLOGO	05
RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN	14
1. CAPÍTULO I MARCO DE REFERENCIA INTEGRATIVO	16
1.1 El Clima Organizacional	17
1.2 La Cultura Organizacional	19
1.3 Liderazgo Transformacional y Gobernanza Universitaria Democrática	21
1.4 Bienestar Organizacional	22
1.5 Aprendizaje Organizacional	24
1.6 El Pensamiento Complejo y la Universidad como Sistema Adaptativo	24
1.7 Perspectivas de Género, Diversidad e Interseccionalidad en la Universidad	25
2. CAPÍTULO II CONTEXTO, PERSPECTIVA METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	28
2.1 La Universidad Pública Colombiana en Contexto	29
2.2 Diseño Metodológico	30
2.2.1 Línea 1: Estudio de Clima Organizacional - Sede Palmira	32
2.2.2 Línea 2: Estudio de Cultura Organizacional - Sede Tuluá	35
2.2.3 Línea 3: Estudio de Transformación Digital	36
2.3 Limitaciones y alcance de la investigación	37
3. CAPÍTULO III EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA	38
3.1 Análisis dimensional con interpretación crítica	42
3.1.1 Dimensión Liderazgo	43
3.1.2 Dimensión Seguridad	44
3.1.3 Dimensión Gestión de Conflictos	46
3.1.4 Dimensión Capacitación	47
3.1.5 Dimensión Comunicación	47
3.1.6 Dimensión Trabajo en Equipo	48
3.1.7 Dimensión Recursos Institucionales	48
3.1.8 Dimensión complementaria: Cambios en las dinámicas de vida	49
3.2 Análisis cruzado: convergencias y divergencias entre instrumentos	50
3.2.1 Patrón 1 Resiliencia institucional anclada en la cultura organizacional previa	53
3.2.2 Patrón 2 Disociación entre la dimensión funcional y la dimensión relacional	53
3.2.3 Patrón 3 Paradoja de la seguridad entre el protocolo y la emoción	53
3.2.4 Patrón 4 El teletrabajo como reorganizador de la vida total	54

4. CAPÍTULO IV CULTURA ORGANIZACIONAL Y TENSIONES FORMATIVAS	56
4.1 Proyectos formativos en pugna	57
4.1.1 El proyecto gerencial-corporativo	58
4.1.2 El proyecto socioambiental-territorial	59
4.1.3 Zonas de contacto y fricción entre los proyectos	60
4.2 La formación del habitus profesional	62
4.2.1 El currículo como dispositivo de producción de habitus	63
4.2.2 La evaluación como mecanismo de legitimación	63
4.2.3 El habitus ambivalente: entre la adaptación pragmática y la resistencia	63
4.3 Espacios de resistencia y construcción de alternativas pedagógicas	65
4.3.1 Docentes como intelectuales transformadores	65
4.3.2 Comunidades de práctica y aprendizaje situado	66
4.3.3 Vínculos territoriales como pedagogía contrahegemónica	66
4.4 Voces docentes sobre las tensiones formativas	68
4.5 Hacia una síntesis dialéctica: ni reproducción absoluta ni utopía voluntarista	72
5. CAPÍTULO V TRANSFORMACIÓN DIGITAL: TRABAJO REMOTO, COMPETENCIAS DIGITALES, CIBERSEGURIDAD Y ÉTICA	74
5.1 Transformación digital	75
5.2 Sistema de información en la gestión del talento humano	79
5.3 Competencias Digitales y Cultura Organizacional	81
5.4 Ciberseguridad, ética y confianza	82
5.5 La Transformación Digital como Proyecto Cultural	85
DISCUSIÓN INVESTIGATIVA INTEGRADA	86
CONCLUSIONES GENERALES	98
LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	
ANEXOS	104
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	



FIGURAS

Figura 1. Modelo tridimensional de la cultura organizacional

Figura 2. Perfil multidimensional del clima organizacional durante la pandemia. Los valores representan promedios en escala 1–7

Figura 3. Ranking comparativo de las dimensiones del clima organizacional.

Figura 4. Mapa de calor de puntajes por pregunta y dimensión.

Figura 5. Análisis de brechas intradimensionales.

Figura 6. Panel izquierdo: distribución porcentual del índice de favorabilidad entre los ítems del cuestionario. Panel derecho: grado de convergencia entre los hallazgos del cuestionario y las entrevistas por dimensión.

TABLAS

Tabla 1. Evolución de los enfoques teóricos sobre clima organizacional (1930-presente)

Tabla 2. Aplicación del Modelo Demandas-Recursos Laborales al personal universitario en contexto pandémico

Tabla 3. Síntesis de puntajes promedio por dimensión del clima organizacional

Tabla 4. Análisis cruzado de convergencias y divergencias entre cuestionario y entrevistas

Tabla 5. Matriz de recomendaciones por dimensión

Tabla 6. Mecanismos de reproducción del proyecto gerencial-corporativo en el programa

Tabla 7. Zonas de contacto entre los dos proyectos formativos: tensiones y potencialidades

Tabla 8. Dimensiones del habitus profesional ambivalente: disposiciones en tensión

Tabla 9. Tipología de espacios de resistencia y su potencial transformador

Tabla 10. Perfiles formativos identificados a partir de las respuestas docentes

Tabla 11. Tensiones formativas identificadas por los docentes del programa

Tabla 12. Efectos del Trabajo Híbrido sobre Dimensiones Clave del Clima Organizacional

Tabla 13. Niveles de Madurez en People Analytics

Tabla 14. Principales Amenazas Cibernéticas y su Relevancia para Instituciones de Educación Superior (2025)



RESUMEN

Este libro presenta una investigación integral sobre los desafíos contemporáneos que enfrentan las organizaciones de educación superior en América Latina, tomando como caso de estudio la Universidad del Valle, seccional Tuluá, en Colombia. A partir de la convergencia de cuatro estudios empíricos y teóricos complementarios, la obra construye una narrativa analítica unificada en torno a tres fenómenos organizacionales profundamente interconectados: el clima organizacional como expresión perceptual del ambiente laboral; la cultura organizacional como sustrato de creencias y valores que orientan la vida institucional; por último, la transformación digital como proceso de cambio radical que reconfigura ambas dimensiones.

El primer eje de análisis examina el impacto de la pandemia por COVID-19 sobre el clima organizacional del personal administrativo universitario, revelando cómo una disrupción global de escala sin precedentes obligó a las organizaciones a reconfigurar sus prácticas laborales, sus formas de comunicación y sus mecanismos de bienestar. El segundo eje analiza la cultura organizacional del Programa de Administración de Empresas desde una perspectiva crítica, identificando las tensiones formativas entre un paradigma gerencial-corporativo orientado al mercado y un proyecto educativo alternativo de base socioambiental y territorial. El tercer eje integra los dos anteriores mediante el análisis de la transformación digital como fenómeno transversal que intensifica, modifica y, en ocasiones, contradice tanto las percepciones de clima como los valores culturales sedimentados.

Metodológicamente, el libro combina enfoques cuantitativos (cuestionarios estructurados con escalas validadas), cualitativos (entrevistas semiestructuradas y análisis de discurso docente) y teórico-reflexivos (revisión sistemática de literatura con síntesis crítica), generando una triangulación que enriquece la comprensión del fenómeno or-

ganizacional desde múltiples ángulos epistemológicos. El marco teórico integra contribuciones de Schein (2010) sobre cultura organizacional; Bourdieu (1997, 2000) sobre reproducción social y habitus; Freire (1970, 1993) sobre pedagogía crítica; la teoría de la transformación digital (Nadkarni y Prügl, 2020; Grover et al., 2022), la analítica organizacional (Trenerry et al., 2021) y los enfoques decoloniales (Santos, 2009; Escobar, 2014).

Los hallazgos revelan que, si bien el personal administrativo mostró altos índices de favorabilidad en dimensiones como capacitación, comunicación y trabajo en equipo durante la pandemia, persisten tensiones significativas asociadas a la implementación apresurada del teletrabajo, la desigualdad en el acceso tecnológico y la erosión de los vínculos informales de cohesión organizacional. En el plano cultural, el programa académico analizado exhibe una incongruencia estructural entre sus valores institucionales declarados y sus prácticas pedagógicas efectivas, evidenciando la reproducción de un habitus profesional que naturaliza la racionalidad instrumental del mercado. Frente a estos desafíos, la transformación digital emerge no como solución automática, sino como proceso que amplifica las fortalezas culturales existentes mientras también intensifica las tensiones y desigualdades preexistentes.

Las implicaciones de esta investigación trascienden el caso estudiado y ofrecen un marco analítico replicable para organizaciones de educación superior en América Latina que enfrentan la necesidad de gestionar simultáneamente múltiples disrupciones: sanitarias, tecnológicas, formativas y de legitimidad social. El libro concluye con una propuesta de orientaciones estratégicas para la construcción de organizaciones más resilientes, éticas y comprometidas con el desarrollo sostenible de sus territorios.

Palabras clave: análisis organizacional, analítica organizacional, América Latina, clima organizacional, cultura organizacional, instituciones de educación superior, pandemia, pedagogía crítica, transformación digital.

INTRO DUCCIÓN

Las organizaciones contemporáneas, particularmente las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en un período de transformaciones sin precedentes. En el transcurso de apenas una década, han debido enfrentar una pandemia global que alteró radicalmente sus formas de operar; una revolución tecnológica-digital que reconfiguró sus procesos y relaciones; y una crisis de legitimidad que cuestiona los fines mismos de la formación profesional en un mundo de creciente desigualdad y urgencia socioambiental. Cada uno de estos fenómenos, tomado por separado, ya representaría un desafío de enorme magnitud para cualquier organización. Enfrentados simultáneamente, plantean interrogantes que ningún modelo de gestión convencional puede responder de manera satisfactoria.

Este libro nace de la convicción de que comprender las organizaciones en este momento histórico requiere una perspectiva analítica integrada, capaz de articular la dimensión perceptual del clima laboral con la dimensión simbólica de la cultura organizacional, y ambas con los procesos de transformación tecnológica que las atraviesan. No se trata de agregar capas de análisis independientes, sino de construir una mirada que capture las interrelaciones, tensiones y retroalimentaciones entre estos fenómenos. El clima organizacional no puede entenderse sin la cultura que lo produce; la cultura no puede analizarse sin considerar los procesos

de digitalización que la modifican; como también, la transformación digital no puede evaluarse sin atender a sus efectos sobre el bienestar de las personas y la cohesión institucional.

La investigación que sustenta esta obra se desarrolla en el contexto de la Universidad del Valle, seccional Tuluá, una institución pública de educación superior ubicada en el departamento del Valle del Cauca, Colombia. Este no es simplemente un escenario de aplicación, es, por el contrario, un campo analítico en sí mismo: una organización pública que debe navegar simultáneamente las exigencias del mercado laboral, los mandatos de la misión social universitaria, las presiones de la digitalización acelerada y los impactos de una pandemia global. En este sentido, el caso estudiado no es una excepción, sino una expresión concentrada de los dilemas que enfrentan las organizaciones de educación superior en toda América Latina.

La pandemia por COVID-19, declarada por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020, constituyó un experimento social involuntario de escala global. En cuestión de semanas, obligó a las organizaciones a implementar transformaciones que, en condiciones normales, habrían requerido años de planificación: virtualización del trabajo, adopción masiva de plataformas digitales, redefinición de los mecanismos de supervisión y evaluación, en conjunto con nuevas formas de gestionar el bienestar del personal. Para las universidades colombianas este proceso fue especialmente complejo: debieron virtualizar simultáneamente sus procesos académicos y administrativos, a menudo sin contar con la infraestructura tecnológica, la formación del personal ni los marcos normativos adecuados para hacerlo con equidad y calidad.

Pero la pandemia fue, a su vez, un momento revelador. Al desnudar las fragilidades organizacionales preexistentes, puso de manifiesto que el clima y la cultura organizacional no son fenómenos superficiales en capacidad de gestionarse con programas de bienestar puntuales, sino expresiones de estructuras de valores, creencias y relaciones de poder profundamente sedimentadas. Las organizaciones que respondieron más efectivamente a la crisis no fueron necesariamente aquellas con mayor capacidad tecnológica; fueron las que contaban con culturas de confianza, liderazgos transformadores y capacidades colectivas de aprendizaje y adaptación.

Paralelamente a la crisis pandémica, la transformación digital viene reconfigurando el paisaje organizacional de manera estructural y acelerada. La incorporación de sistemas de información para la gestión del talento humano, el uso de analítica organizacional basada en datos, el desarrollo de competencias digitales como exigencia transversal y los desafíos de ciberseguridad y ética en el manejo de la información han dejado de ser temas periféricos para convertirse en asuntos centrales de la gestión estratégica. Sin embargo, como este libro argumenta de manera consistente, la transformación digital no es un proceso neutral ni determinado tecnológicamente: sus efectos sobre el clima y la cultura organizacional dependen críticamente del contexto cultural donde se inserta, de los valores que orientan su implementación y de los mecanismos de participación que se habiliten o se cierren. En el plano formativo, la Universidad del Valle enfrenta un dilema profundamente político y ético: ¿para qué y para quién forma a sus profesionales? El Programa de Administración de Empresas de la seccional Tuluá expresa con particular claridad esta tensión: debe preparar profesionales competitivos para un mercado laboral que privilegia la

eficiencia y la rentabilidad; al mismo tiempo, como institución pública, tiene el mandato de contribuir a la transformación social, la equidad y la sostenibilidad ambiental de su región. Esta tensión se materializa en las prácticas pedagógicas cotidianas, en la selección de autores y casos de estudio, en los criterios de evaluación y en los espacios de práctica profesional que se ofrecen a los estudiantes.

El propósito de este libro es, por tanto, triple. En primer lugar, ofrecer un análisis empírico riguroso del estado del clima organizacional en una universidad colombiana durante y después de la pandemia, identificando sus dimensiones más fortalecidas y sus vulnerabilidades más urgentes. En segundo lugar, proporcionar un análisis crítico de la cultura organizacional del programa académico, identificando las tensiones entre sus valores declarados y sus prácticas efectivas, y explorando los factores que perpetúan o pueden transformar estas incongruencias. En tercer lugar, integrar ambos análisis en una reflexión más amplia sobre el papel de la transformación digital como vector de cambio organizacional, atendiendo tanto a sus potencialidades como a sus riesgos y dilemas éticos.

La obra está destinada a investigadores, académicos, gestores universitarios y profesionales del campo organizacional interesados en comprender las dinámicas de las instituciones de educación superior latinoamericanas desde una perspectiva crítica, rigurosa y propositiva. No pretende ofrecer recetas simples ni soluciones técnicas a problemas que son fundamentalmente culturales, políticos y éticos. Aspira, en cambio, a contribuir a una comprensión más profunda y matizada de los desafíos organizacionales contemporáneos; asimismo, a abrir espacios de reflexión colectiva sobre los horizontes hacia los cuales vale la pena orientar las transformaciones institucionales.

CAPÍTULO

01

MARCO DE REFERENCIA INTEGRATIVO

El rigor de cualquier investigación empírica descansa, en última instancia, sobre la solidez de sus fundamentos teóricos. No es posible medir lo que no se ha conceptualizado con precisión, interpretar datos sin marcos analíticos que orienten la lectura, ni producir conocimiento generalizable sin teorías que articulen los hallazgos particulares con un cuerpo acumulado de saber. Este capítulo construye la arquitectura conceptual que sostiene el conjunto del libro, integrando tradiciones disciplinarias diversas en un marco coherente y suficientemente robusto para abordar la complejidad de los fenómenos organizacionales universitarios contemporáneos.

La integración teórica que se presenta es estratégica, en tanto los campos del clima organizacional, la cultura institucional y la transformación digital tienen cada uno una literatura vasta y en permanente expansión, por ende, selecciona los marcos y conceptos con mayor poder analítico para los objetivos específicos del libro y los articula de manera que su combinación sea más que la suma de sus partes. El principio rector de esta selección es la relevancia para la comprensión de las organizaciones universitarias latinoamericanas contemporáneas, lo cual implica privilegiar marcos que iluminen tanto las dinámicas universales como las especificidades contextuales que distinguen a estas instituciones de las que han sido objeto preferente de la investigación organizacional anglosajona.

1.1 El Clima Organizacional

El concepto de clima organizacional tiene sus raíces en la psicología social de los años treinta, particularmente en los estudios de Kurt Lewin sobre la atmósfera social como factor determinante del comportamiento grupal. En sus experimentos sobre estilos de liderazgo (autoritario, democrático y *laissez-faire*), Lewin, Lippitt y White (1939) demostraron que las variaciones del clima psicológico generaban diferencias significativas en la conducta, la productividad y el bienestar de los participantes, independientemente de la composición de los grupos. Estos hallazgos constituyen el fundamento empírico del concepto moderno de clima organizacional.

La consolidación del clima organizacional como objeto de investigación se dio con el trabajo de Halpin y Croft (1963), quienes desarrollaron el Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) para evaluar el clima en escuelas primarias. El instrumento identificó ocho dimensiones y seis perfiles climáticos, desde el clima abierto hasta el cerrado. Su principal aporte fue demostrar que organizaciones con estructuras formales similares pueden presentar climas muy diferentes, por lo que este debe evaluarse a partir de las percepciones de sus miembros y no únicamente de su estructura formal.

La posterior bifurcación de la investigación sobre clima organizacional en dos grandes tradiciones teóricas cognitivista y estructural refleja una tensión filosófica más profunda sobre la naturaleza misma del objeto. La tradición cognitivista, representada por los trabajos de James y Jones (1974) y desarrollada por Schneider y Reichers (1983), concibe el clima como un fenómeno fundamentalmente psicológico: un conjunto de percepciones y representaciones mentales que los individuos construyen sobre su en-

torno de trabajo a partir de sus experiencias, interpretaciones y atribuciones. Desde esta perspectiva, el clima no existe independientemente de la mente de los observadores; es construido activamente por los miembros organizacionales que asignan significados a las prácticas y condiciones que experimentan. La unidad de análisis primaria es el individuo, y el clima organizacional es una propiedad colectiva derivada un promedio o un consenso de las percepciones individuales.

La tradición estructural concibe el clima organizacional como resultado de las características objetivas de la organización, tales como la estructura, la distribución del poder, los sistemas de recompensa y los procesos de comunicación. En esta perspectiva, Litwin y Stringer (1968) identificaron nueve dimensiones del clima organizacional, mientras que Likert (1967) sostuvo que los sistemas de gestión determinan el clima y, en consecuencia, influyen en resultados como la productividad, la satisfacción y el absentismo.

La síntesis que predomina en la investigación contemporánea supera productivamente la dicotomía entre estas dos tradiciones. Schneider et al. (2013), en una revisión seminal del campo, definen el clima organizacional como los significados compartidos que los miembros de la organización atribuyen a las prácticas, políticas y procedimientos que experimentan y a los comportamientos que observan recompensados, apoyados o penalizados. Esta definición es importante porque reconoce simultáneamente la dimensión cognitiva del constructo el clima es percibido y construido activamente por los sujetos y su anclaje en las prácticas organizacionales objetivas que producen esas percepciones. No hay clima sin percepción, pero las percepciones no

se producen en el vacío: son respuestas interpretativas a realidades organizacionales que tienen propiedades más o menos independientes de los observadores individuales.

La literatura contemporánea distingue entre clima organizacional general y climas focalizados, entendidos como percepciones compartidas sobre ámbitos específicos, como la seguridad, el servicio, la innovación, la diversidad o el clima digital. Schneider et al. (2013) sostienen que estos climas predicen con mayor precisión los comportamientos asociados que el clima general. En el contexto universitario, esta distinción permite comprender que el clima de aprendizaje, investigación y digital pueden coexistir con características diferentes dentro de una misma institución, facilitando intervenciones más efectivas.

El rastreo histórico de los enfoques sobre clima organizacional permite apreciar cómo el constructo se ha enriquecido progresivamente al incorporar nuevas preguntas, métodos y contextos. Lejos de ser una acumulación lineal de conocimiento, este recorrido refleja disputas epistemológicas sobre la naturaleza del fenómeno, ¿es el clima una propiedad de la mente o de la organización?, y sobre los métodos apropiados para estudiarlo. La Tabla 1 sistematiza esta evolución en cinco períodos, identificando para cada uno la corriente dominante, los autores representativos y la aportación conceptual principal. Su lectura permite al lector situar las opciones teóricas adoptadas en este libro, en particular la síntesis de Schneider et al. (2013) sobre significados compartidos y el modelo de Demandas-Recursos Laborales, dentro de una tradición intelectual consolidada y en permanente renovación.

Tabla 1
Evolución de los enfoques teóricos sobre clima organizacional (1930-presente)

PERÍODO	CORRIENTE DOMINANTE	AUTORES REPRESENTATIVOS	APORTACIÓN CONCEPTUAL PRINCIPAL
1930–1960	Psicología Social del grupo	Lewin (1939); Lippitt y White (1943)	Concepto de atmósfera social; efectos del liderazgo sobre el comportamiento grupal; primeras evidencias experimentales del clima como variable independiente.
1960–1975	Medición dimensional estructural	Halpin y Croft (1963); Litwin y Stringer (1968); Likert (1967)	Dimensionalización sistemática; instrumentos estandarizados; tipologías de sistemas de gestión; clima como producto de propiedades organizacionales objetivas.
1975–1990	Cognitivismo y percepción compartida	James y Jones (1974); Schneider y Reichers (1983)	Distinción clima psicológico/organizacional; procesos cognitivos de interpretación del entorno; emergencia colectiva de percepciones compartidas.
1990–2010	Climas focalizados y análisis multinivel	Schneider et al. (1998, 2013); Kozlowski y Doherty (1989); Hall (1996)	Multiplicidad de climas específicos por dominio; modelos multinivel (individuo–equipo–organización); clima en educación superior.
2010– presente	Clima digital y bienestar en la era híbrida	Avtalion et al. (2024, 2025); Trenerry et al. (2021); Cardoso et al. (2025)	Clima digital organizacional como nueva dimensión; efectos del teletrabajo y la virtualización sobre el bienestar y la cohesión grupal; entornos laborales híbridos.

Nota.
Elaboración propia con base en
revisión sistemática de literatura
(bases WoS, Scopus y SciELO, 1963-
2025).

El clima organizacional en las universidades posee características distintas al de las organizaciones empresariales. Hall (1996) identifica tres rasgos principales: la coexistencia de múltiples subculturas profesionales con percepciones diversas del entorno; la autonomía de los académicos, que genera formas complejas de identificación institucional; y la tensión entre el reconocimiento disciplinario y la lealtad a la institución. Estas particularidades exigen enfoques e instrumentos de medición específicos.

1.2 La Cultura Organizacional

El concepto de cultura organizacional ocupa un lugar epistemológicamente singular en las ciencias de la organización: a la vez, es uno de los constructos más poderosos analíticamente y uno de los más resistentes a la operacionalización empírica. Su surgimiento como categoría analítica central en los estudios organizacionales no fue gradual, sino relativamente súbito; este, fue impulsado por la confluencia de dos fenómenos históricos: por un lado, el interés académico y empresarial que se generó durante la época de los ochenta por el éxito de las corporaciones japonesas, difícil de explicar mediante los modelos económicos tradicionales; por otro, la publicación casi simultánea de obras seminales que establecieron el concepto en el vocabulario de la gestión y la teoría organizacional. En este contexto, la propuesta de Edgar Schein (1985, revisada hasta 2010) emerge como la contribución más influyente, duradera y analíticamente fecunda del campo.

Schein (2010) define la cultura organizacional como un patrón de supuestos básicos compartidos que un grupo desarrolla al resolver problemas de adaptación externa e integración interna, y que transmite a sus nuevos miembros como la forma adecuada de percibir, pensar y actuar. Su principal aporte radica en

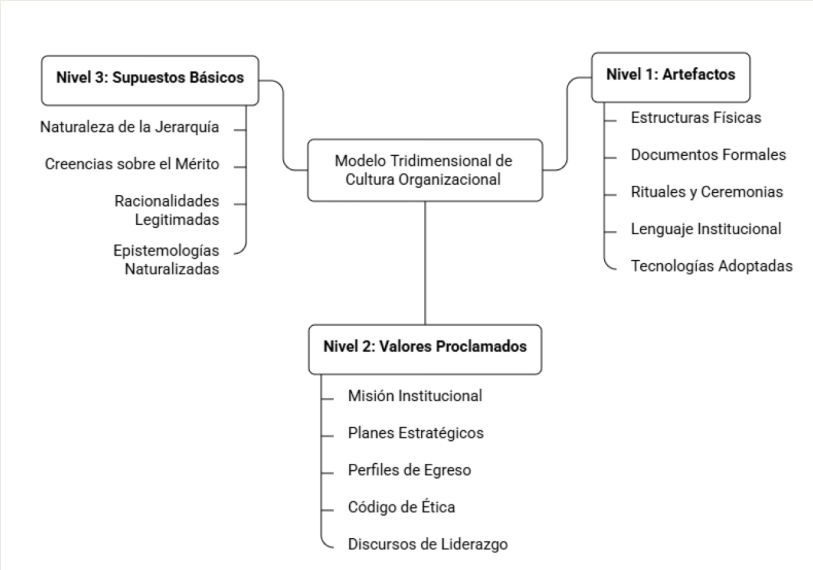
destacar que la cultura se sustenta en supuestos profundos e implícitos, más que en valores o comportamientos visibles. Al ser asumidos como verdades incuestionables, estos supuestos constituyen la principal fuente de la influencia normativa de la cultura.

El modelo tridimensional de Schein (2010) distingue tres niveles de la cultura organizacional: artefactos, manifestaciones visibles cuyo significado depende del contexto; valores proclamados, expresados en estrategias y principios institucionales que pueden diferir de las prácticas reales, como señalaron Argyris y Schön (1978); y supuestos básicos, creencias profundas e inconscientes que orientan la percepción, las decisiones y el comportamiento de los miembros de la organización.

Los supuestos básicos constituyen el nivel más profundo y analíticamente más importante, en tanto determinan cómo los miembros de la organización perciben, piensan y sienten, sin que sean conscientes de ello. Incluyen supuestos sobre la naturaleza de las relaciones entre la organización y su entorno ¿domina, se adapta, convive?; sobre la naturaleza de la realidad ¿qué cuenta como evidencia, cuál es la fuente de verdad?; sobre la naturaleza del tiempo ¿se orienta al pasado, al presente o al futuro?; sobre la naturaleza de los seres humanos ¿son esencialmente buenos o malos, motivados internamente o por incentivos externos?; y sobre las relaciones entre las personas ¿son jerárquicas o igualitarias, individualistas o colectivistas? La transformación cultural profunda solo es posible cuando estos son identificados, cuestionados y eventualmente modificados, lo que requiere procesos deliberados de reflexividad organizacional colectiva que pocas instituciones desarrollan espontáneamente.

La distinción entre los tres niveles de la cultura organizacional propuesta por Schein (2010) constituye la herramienta analítica central para interpretar los hallazgos del Capítulo IV. La Figura 1 representa de manera sintética esta arquitectura tridimensional: en la superficie, los artefactos (todo lo observable, desde el diseño físico hasta los rituales y documentos institucionales); en un nivel intermedio, los valores proclamados, los principios y objetivos que la organización declara como propios; y en la base, los supuestos básicos, las creencias inconscientes y los marcos interpretativos que realmente orientan el comportamiento cotidiano. Comprender la cultura organizacional de un programa académico implica interrogar los tres niveles y, sobre todo, detectar las incoherencias entre lo que se enuncia en el nivel de los valores y lo que se practica en el nivel de los supuestos.

Figura 1
Modelo tridimensional de la cultura organizacional



Nota. Elaboración propia con base en Schein (2010), Bourdieu (1997), Argyris y Schön (1978) y Santos (2009). Las extensiones críticas amplían el modelo original hacia las dimensiones de poder simbólico y colonialidad del saber.

Cameron y Quinn (2011) proponen el Marco de Valores en Competencia, que identifica cuatro tipos de cultura organizacional: clan, adhocrática, jerárquica y de mercado. En el ámbito universitario, este modelo evidencia la tensión entre una cultura colaborativa y las exigencias de competitividad derivadas de la acreditación, los rankings y el financiamiento por resultados.

Aunque Bourdieu (1990) no desarrolló una teoría específica de la cultura organizacional, sus conceptos de *habitus* y violencia simbólica ofrecen un marco analítico para comprender su reproducción y legitimación. El *habitus* explica cómo la cultura se incorpora mediante disposiciones adquiridas que orientan de forma preconsciente las percepciones y prácticas, favoreciendo la persistencia de patrones culturales incluso cuando las condiciones que les dieron origen han cambiado. Por su parte, la violencia simbólica permite entender cómo determinadas formas de conocimiento se presentan como naturales y legítimas, ocultando las relaciones de poder que las sustentan. En la formación en administración, ello se manifiesta en la naturalización de la racionalidad económica y de la eficiencia como criterios universales de gestión, invisibilizando su carácter político y ético (Bourdieu, 1990).

1.3 Liderazgo Transformacional y Gobernanza Universitaria Democrática

La investigación sobre liderazgo organizacional convergió, desde finales de la década de 1970, hacia la distinción entre liderazgo transaccional y liderazgo transformacional, propuesta inicialmente por Burns (1978) y posteriormente desarrollada y validada empíricamente por Bass y Riggio (2006). El liderazgo transaccional se fundamenta en el intercambio de recompensas y sanciones en función del desempeño, mientras que el liderazgo transformacional busca inspirar, desarrollar y comprometer a los seguidores más allá de los incentivos contractuales.

El liderazgo transformacional se diferencia del transaccional por su capacidad para generar compromiso y cambio. Bass y Riggio (2006) identi-

can cuatro componentes fundamentales: influencia idealizada, basada en el ejemplo ético y la confianza; motivación inspiracional, que moviliza a través de una visión compartida; estimulación intelectual, que promueve el pensamiento crítico y la innovación; y consideración individualizada, orientada al desarrollo y acompañamiento de cada colaborador.

La investigación comparativa entre liderazgo transaccional y transformacional ha producido uno de los metaanálisis más sólidos de la psicología organizacional: Judge y Piccolo (2004), con 87 estudios, encontraron que los componentes del liderazgo transformacional predicen de manera significativa la satisfacción laboral, la motivación y la efectividad organizacional que los componentes transaccionales, especialmente en condiciones de incertidumbre y cambio. Esta superioridad es marcada en organizaciones basadas en el conocimiento, como las universidades, donde la naturaleza del trabajo requiere compromiso genuino, creatividad y aprendizaje continuo más que simple conformidad con estándares establecidos.

La gobernanza universitaria, sin embargo, presenta características específicas que complican y enriquecen la aplicación del modelo de liderazgo transformacional. La universidad es, en su forma ideal, una institución de gobierno colegial: las decisiones importantes se toman por consenso entre pares académicos que se reconocen mutuamente como iguales en lo que respecta a la autoridad intelectual, independientemente de sus posiciones jerárquicas formales. Este principio de colegialidad, con profundas raíces históricas en la tradición medieval de las corporaciones universitarias, genera formas de autoridad distribuida y pluricentrada que difieren radicalmente de las estructuras de mando y control de las organizaciones empresariales. Un rector o decano que intentara gestionar su universidad mediante el estilo de liderazgo directivo típico del *management* corporativo se encontraría rápidamente con resistencias que no puede atribuir a la defensa de intereses particulares, sino a la defensa de valores académicos legítimos.

La transformación digital ha añadido nuevas dimensiones de complejidad al liderazgo universitario que ningún marco teórico del siglo XX anticipó completamente. El líder universitario en la era digital debe gestionar simultáneamente la infraestructura tecnológica, las implicaciones pedagógicas de la digitalización, los dilemas éticos del uso de datos sobre colaboradores y estudiantes, las brechas de competencias digitales entre los miembros de la comunidad universitaria, y los conflictos de valores entre la apertura académica y los requerimientos de ciberseguridad. Esta complejidad técnica y ética no reemplaza las competencias de liderazgo tradicionales visión estratégica, gestión de relaciones, construcción de consenso, desarrollo de personas, por el contrario, se añade a ellas, exigiendo un perfil de liderazgo polivalente que pocas instituciones han sabido desarrollar sistemáticamente.

1.4 Bienestar Organizacional

El bienestar organizacional ha emergido en las últimas dos décadas como uno de los campos de mayor crecimiento en la psicología del trabajo y las organizaciones, impulsado por la convergencia de la psicología positiva de Seligman (2011), el movimiento de gestión de la salud en el trabajo, así como la evidencia acumulada sobre los costos económicos y humanos del agotamiento profesional y los trastornos de salud mental vinculados al trabajo. Este crecimiento ha generado una proliferación de modelos, constructos e instrumentos que refleja tanto la riqueza del campo como la ausencia de un consenso teórico consolidado sobre qué constituye exactamente el bienestar en el trabajo y cómo debe medirse.

El modelo PERMA de Seligman (2011), integrado por emociones positivas, compromiso (engagement), relaciones positivas, significado y logro, constituye uno de los principales referentes para el estudio del bienestar organizacional. En el ámbito universitario, estos componentes se reflejan en la satisfacción con la actividad académica, el compromiso con la docencia e investigación, la calidad de las relaciones interpersonales y el sentido de propósito asociado a la formación y generación de conocimiento, factores que favorecen el desempeño y reducen el riesgo de agotamiento profesional. El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R) de Bakker y Demerouti (2007) explica el bienestar organizacional a partir del equilibrio entre demandas laborales, que requieren esfuerzo sostenido y pueden generar desgaste físico y psicológico, y recursos laborales, que facilitan el logro de los objetivos, favorecen el desarrollo personal y mitigan los efectos de las demandas. Según este modelo, el exceso de demandas incrementa el riesgo de agotamiento profesional, mientras que la disponibilidad de recursos fortalece el compromiso y el bienestar en el trabajo.

La pandemia por COVID-19 constituyó, desde la perspectiva del modelo DRL, un experimento natural de condiciones extremas: incrementó simultáneamente múltiples tipos de demanda sobrecarga cuantitativa, sobrecarga cualitativa, conflicto trabajo-fa-

milia, ambigüedad de rol, conflicto interpersonal; asimismo, redujo múltiples recursos fundamentales: apoyo social de los colegas, autonomía sobre el entorno de trabajo, feedback inmediato, oportunidades de recuperación psicológica. Esta combinación de máximas demandas y recursos reducidos es, de acuerdo con el modelo, la condición más predictiva del agotamiento profesional severo. Los hallazgos del estudio empírico presentado en el Capítulo III son perfectamente coherentes con estas predicciones, por ende, ofrecen evidencia concreta de que las intervenciones más eficaces para mejorar el clima se centran en fortalecer los recursos, especialmente el apoyo del liderazgo, la claridad del rol y el acceso a formación; antes que, en reducir las demandas, lo cual, es muchos casos, es estructuralmente imposible.

El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL) ofrece un marco productivo para interpretar la experiencia del personal universitario durante la pandemia, porque permite distinguir, en términos analíticos, entre los factores que generan deterioro (las demandas) y los que activan el compromiso (los recursos). La Tabla 2 aplica este modelo al contexto específico de la pandemia por COVID-19 en instituciones de educación superior, sistematizando las principales demandas emergentes afrontadas por el personal: sobrecarga cuantitativa, conflicto trabajo-familia, ambigüedad de rol; y los recursos que operaron como amortiguadores: el apoyo del liderazgo, la formación digital y la cohesión de equipo. Lo anterior anticipa los patrones que el análisis empírico del Capítulo III confirma y enriquece, además, sirve como guía de lectura para interpretar las fortalezas y vulnerabilidades del clima organizacional identificadas en el estudio.

Tabla 2
Aplicación del Modelo Demandas-Recursos Laborales al personal universitario en contexto pandémico

Categoría	Durante la pandemia (COVID-19)	Implicaciones para la gestión del clima
DEMANDAS (generan proceso de deterioro, agotamiento)	Sobrecarga cuantitativa (más tareas, menos tiempo)	Priorizar reducción de demandas más controlables (reuniones, burocracia)
	Sobrecarga cualitativa (tareas nuevas, complejas)	Revisar cargas de trabajo por equipo y posición
	Conflicto trabajo-familia (fusión espacio doméstico/laboral)	Establecer normas claras de desconexión digital
	Ambigüedad de rol (expectativas cambiantes)	Clarificar roles y expectativas periódicamente
	Conflicto interpersonal (estrés sostenido en equipo)	
	Demandas emocionales (gestión del duelo y la incertidumbre)	
RECURSOS (generan proceso motivacional, compromiso)	Apoyo social de colegas	Invertir en recuperación de redes informales de apoyo
	(reducción interacciones informales)	Fortalecer <i>feedback</i> del liderazgo intermedio
	Autonomía sobre entorno físico de trabajo	Garantizar acceso equitativo a formación continua
	<i>Feedback</i> inmediato sobre desempeño	Institucionalizar el apoyo psicosocial como recurso permanente
	Oportunidades de recuperación psicológica	
	Capacitación y formación digital (recurso añadido)	
	Apoyo institucional (variable según gestión directiva)	

Nota. *Elaboración propia con base en Bakker y Demerouti (2007) y hallazgos del estudio empírico (Capítulo III).*

1.5 Aprendizaje Organizacional

El concepto de organización que aprende representa uno de los aportes más influyentes al pensamiento sobre la gestión universitaria del siglo XX. Sus fundamentos teóricos fueron establecidos por Argyris y Schön (1978) en su obra *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, quien introdujo la distinción entre aprendizaje de bucle simple y aprendizaje de doble bucle que sigue siendo la más analíticamente productiva del campo. El aprendizaje de bucle simple ocurre cuando la organización detecta un error y lo corrige dentro del marco de sus valores, normas y estrategias existentes: algo no funcionó como se esperaba, se identifica la causa, se realiza el ajuste necesario y el sistema continúa operando bajo los mismos supuestos. Este tipo de aprendizaje es el dominante en las organizaciones y es necesario para el mantenimiento de la eficiencia operativa.

El aprendizaje de doble bucle, más infrecuente y difícil, implica cuestionar no solo las acciones sino los valores, normas y supuestos que las orientan. Cuando una organización universitaria descubre que sus indicadores de graduación oportuna son persistentemente bajos a pesar de múltiples intervenciones de mejora, el aprendizaje de bucle simple la lleva a buscar nuevas intervenciones dentro del mismo marco de supuestos: quizás mejores programas de tutorías, mayores incentivos económicos o cursos de nivelación. El aprendizaje de doble bucle preguntaría algo más radical: ¿son adecuados los modelos de enseñanza que la institución emplea? ¿son pertinentes los currículos que ofrece para las realidades y necesidades de sus estudiantes? ¿son justas las condiciones de acceso y permanencia que establece? Estas preguntas son incómodas porque cuestionan supuestos que la institución ha naturalizado, pero son las únicas que pueden generar transformaciones organizacionales genuinas.

Senge (1990) amplió el marco de Argyris y Schön con su propuesta de las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional, con una visión más integradora de las capacidades que deben desarrollar las organizaciones que aprenden. La primera disciplina, el dominio personal, implica que los indivi-

duos se comprometen con su propio crecimiento y aprendizaje continuo, clarificando sus valores y visiones personales. En el contexto universitario, esta disciplina se traduce en el compromiso de los docentes e investigadores con la formación continua en pedagogía, gestión y ciudadanía institucional. La segunda disciplina, los modelos mentales, requiere examinar con rigurosidad los supuestos y creencias que orientan sus percepciones y decisiones, a través de los actores organizacionales.

En concordancia, la tercera, la visión compartida, apunta a la construcción colectiva de un sentido de propósito institucional que sea genuinamente compartido y que movilice el compromiso más allá de la conformidad formal. La cuarta, el aprendizaje en equipo, desarrolla la capacidad de los grupos para generar inteligencia colectiva, superior a la suma de las inteligencias individuales, mediante el diálogo y la suspensión de los supuestos. La quinta, el pensamiento sistémico, es la disciplina integradora que permite comprender las interdependencias, las retroalimentaciones y las demoras que caracterizan a los sistemas complejos y hacen que las consecuencias de las acciones no siempre sean las esperadas.

1.6 El Pensamiento Complejo y la Universidad como Sistema Adaptativo

La perspectiva de la complejidad constituye una alternativa a los enfoques reduccionistas para comprender las organizaciones en contextos de incertidumbre y cambio. Morin (1999) plantea tres principios fundamentales: el dialógico, que reconoce la coexistencia de tensiones como orden y desorden; el de recursividad, según el cual causas y efectos se retroalimentan; y el hologramático, que sostiene que el todo está presente en las partes y las partes reflejan el todo. Desde esta perspectiva, la cultura organizacional se construye y reproduce en las interacciones cotidianas de sus miembros.

La aplicación de estos principios al análisis del clima y la cultura universitaria genera implicaciones analíticas y prácticas de primera importancia. Desde la noción de la recursividad, el clima organi-

zacional no es simplemente un efecto de la cultura, como lo asumen los enfoques estructuralistas; en cambio, es una causa que retroalimenta sobre esta: los climas positivos refuerzan y, eventualmente, transforman los supuestos culturales que los produjeron; mientras que, los climas deteriorados erosionan la confianza y la cooperación, substrato de cualquier cultura organizacional sana. Desde la óptica dialógica, la tensión entre estabilidad e innovación, entre tradición académica y transformación digital, no debe resolverse eliminando uno de los polos, sino gestionándose productivamente como fuente de creatividad y aprendizaje organizacional.

El concepto de punto de bifurcación, tomado de la termodinámica de sistemas fuera del equilibrio de Prigogine y aplicado a los sistemas sociales por Morin, es notable para comprender los efectos de la pandemia sobre las organizaciones universitarias. Un punto de bifurcación es un momento crítico en que un sistema complejo, perturbado más allá de cierto umbral de estabilidad, puede transitar hacia configuraciones cualitativamente diferentes; así, en la trayectoria específica siguiente, depende de manera sensible de las condiciones iniciales, incluyendo la cultura organizacional previa y las decisiones tomadas hasta el momento crucial.

Por tal razón, la pandemia fue, para las universidades latinoamericanas, un punto de bifurcación en este sentido preciso: las instituciones con culturas de confianza, liderazgo transformacional y capacidades de aprendizaje colectivo utilizaron la crisis como catalizador de transformaciones que llevaban tiempo madurando; las instituciones con culturas más defensivas, liderazgos más controlistas y menor capacidad de aprendizaje, tendieron a regresar a sus configuraciones preexistentes en cuanto las condiciones lo permitieron, reproduciendo las mismas fragilidades que la crisis había revelado.

1.7 Perspectivas de Género, Diversidad e Interseccionalidad en la Universidad

El análisis del clima y la cultura de las organizaciones universitarias no puede considerarse completo, ni epistemológicamente riguroso, si ignora las dimensiones de género, diversidad e interseccionalidad que configuran de manera diferencial las experiencias de los distintos grupos de las comunidades universitarias. La investigación feminista y de género en los estudios organizacionales, representada por autoras como Joan Acker (1990), Sandra Harding (1986) y Marta Calás y Linda Smircich (1996), ha documentado extensamente que las organizaciones, incluyendo las universidades, no son espacios de igualitarismo neutro donde el mérito individual determina las trayectorias y los reconocimientos; son campos sociales marcados por jerarquías de género, etnia, clase, generación y otras dimensiones de la diferencia social que producen efectos diferenciales sobre las oportunidades, el bienestar y el reconocimiento de sus miembros.



Acker (1990) introdujo el concepto de organización generizada para capturar el hecho de que las organizaciones no solo son afectadas por el género de sus miembros, sino que son, en sí mismas, construcciones de género: sus estructuras, sus prácticas, sus símbolos y su ideología son productos de procesos históricos en que las relaciones de género han dejado huellas persistentes, incluso tras la desaparición de quienes las produjeron. El trabajador ideal, implícito en los sistemas de evaluación del desempeño universitario, caracterizado por disponibilidad total, movilidad ilimitada, ausencia de responsabilidades de cuidado, responde a una construcción histórica sobre el modelo masculino de separación entre esfera pública del trabajo y esfera privada del cuidado; la cual, produce sistemáticamente desventajas para quienes no pueden o no quieren ajustarse a dicho modelo, que son predominantemente mujeres.

La pandemia funcionó como un revelador brutal de estas inequidades estructurales. La evidencia internacional documentó que las mujeres académicas, concentrándose en quienes combinan responsabilidades investigadoras con cuidado de personas dependientes, experimentaron decrementos mayores en su productividad investigadora durante los períodos de confinamiento que sus colegas masculinos en situaciones similares. La razón no es misteriosa: la distribución desigual del trabajo de cuidado no remunerado, que asigna a las mujeres la mayor parte de las responsabilidades domésticas y de cuidado, se intensificó cuando el espacio doméstico y el espacio laboral se fusionaron en el mismo lugar físico y durante las mismas horas

del día. Esta asimetría tiene implicaciones directas para las políticas universitarias: las estrategias de trabajo remoto e híbrido que no contemplan mecanismos específicos de equidad de género no son políticas neutras; son políticas que reproducen y potencialmente amplían las inequidades de género preexistentes.

El concepto de interseccionalidad, acuñado por Crenshaw (1989) en el contexto del análisis jurídico del antidiscriminatorio y posteriormente desarrollado como marco analítico más amplio por Collins (2000) y otras autoras, añade una capa de complejidad fundamental a este análisis. La interseccionalidad sostiene que las diferentes dimensiones de la diferencia social género, etnia, clase, edad, capacidad, orientación sexual no operan de manera independiente y aditiva, en cambio, se combinan e interactúan de maneras complejas para producir experiencias específicas de privilegio o desventaja que no pueden deducirse de la suma de los efectos de cada dimensión por separado.

En relación con lo anterior, una estudiante afro-colombiana administración de empresas en la seccional Tuluá, de clase trabajadora, experimenta su posición en el campo universitario de una manera que no puede comprenderse simplemente sumando el análisis de género, el análisis de etnia y el análisis de clase: la intersección de estas dimensiones produce una experiencia específica de invisibilización, sobre-exigencia y necesidad de demostración constante de competencia que las perspectivas unidimensionales no pueden capturar adecuadamente.

CAPÍTULO

02

**CONTEXTO,
PERSPECTIVA METODOLÓGICA
Y DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN**

2.1 La Universidad Pública Colombiana en Contexto

La Universidad del Valle, seccional Tuluá, opera en uno de los contextos sociogeográficos más complejos de Colombia. El departamento del Valle del Cauca, atravesado por dinámicas de concentración de la tierra, intensificación agroindustrial, presión sobre ecosistemas estratégicos e inequidades socioeconómicas estructurales, configura un entorno que interpela directamente la misión social de la universidad pública. Al mismo tiempo, el Valle del Cauca es una región con una historia organizativa rica: cooperativas agrícolas, asociaciones de productores, organizaciones comunitarias de base, movimientos sociales y ecosistemas de emprendimiento social que ofrecen modelos alternativos de organización económica y territorial. Esta doble realidad de desafíos estructurales y de experiencias organizativas alternativas define el horizonte de pertinencia de la investigación presentada en este libro.

La investigación se realizó en dos de sus seccionales estratégicas: Palmira y Tuluá, cada una funcionando como unidad académica y administrativa descentralizada, que mantiene alineación con los principios institucionales de la Universidad, mientras responde a particularidades territoriales. Como institución pública de educación superior, la Universidad del Valle enfrenta una doble inscripción que genera tensiones constitutivas: debe responder a los requerimientos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que privilegia indicadores de empleabilidad, productividad académica en revistas indexadas e internacionalización; por otro lado, debe cumplir su mandato social de contribuir al desarrollo regional, la inclusión y la transformación social. Esta doble exigencia se traduce, en el nivel de la vida organizacional cotidiana, en la coexistencia de una cultura formativa alineada al mercado y otra orientada a la transformación social que el análisis de este libro pone de manifiesto.

La pandemia de COVID-19, declarada emergencia sanitaria en Colombia a partir de marzo de 2020, representó una crisis sin precedentes que impactó, en paralelo, múltiples dimensiones de la vida institucional. Quintana (2020) señala que las universidades se enfrentaron a transformaciones radicales en pedagogía, administración y relaciones laborales. Para la Universidad del Valle, esto significó cambios forzados en modalidades de operación que afectaron a estudiantes, docentes y personal administrativo de manera diferenciada pero interconectada.

Entre marzo de 2020 y junio de 2021, ambas sedes experimentaron transiciones sucesivas: de presencialidad total al trabajo remoto emergente (marzo-julio 2020), a alternancia semipresencial donde solo personal esencial asistía (agosto 2020-febrero 2021), a media jornada de presencialidad con restricciones de aforo (marzo-agosto 2021) y, finalmente al retorno a plena presencialidad en septiembre de 2021. Cada transición requirió nuevas adaptaciones organizacionales, generó nuevas tensiones en las relaciones laborales y abrió oportunidades para transformación institucional. Esta secuencia de cambios rápidos no fue lineal sino fluctuante, respondiendo a oleadas de contagio y decisiones de autoridades nacionales y locales.

Vaquerano Amaya et al. (2020), al estudiar clima organizacional en crisis de pandemia en El Salvador, identificaron vulneraciones en normativa laboral, falta de dotación de equipos, ausencia de capacitación en TIC y sobrecarga emocional de trabajadores, especialmente aquellos con responsabilidades familiares. Estos hallazgos anticipaban desafíos que también enfrentaría la Universidad del Valle, haciendo evidente que la pandemia constituía una crisis sistémica que requería abordajes metodológicamente complejos y multifacéticos que consideraran dimensiones simultáneas de percepción, valores profundos y transformaciones tecnológicas.

El período estudiado el trienio 2020-2022 concentra una densidad de disrupciones organizacionales inusual. La pandemia por COVID-19 impulsó a la universidad, en cuestión de semanas, una virtualización forzada de todos sus procesos académicos y administrativos. Para el personal administrativo, esto significó el tránsito abrupto al teletrabajo; para los docentes, la transformación de sus prácticas pedagógicas presenciales en formatos virtuales; para los estudiantes, el enfrentamiento con nuevas exigencias de autogestión del aprendizaje en contextos hogareños frecuentemente inadecuados. Este proceso reveló tanto la resiliencia de ciertos aspectos de la cultura y el clima organizacionales como sus fragilidades más profundas.

2.2 Diseño Metodológico

La investigación que sustenta este libro adopta un diseño de investigación mixta, tipología formalizada por Creswell y Plano Clark (2018) como aquella en que los datos cuantitativos se recolectan y analizan en primer lugar, y sus resultados orientan el diseño y la interpretación de la fase cualitativa subsiguiente. Este diseño no fue una elección pragmática o arbitraria: responde estructuralmente a la naturaleza de la pregunta central de investigación. La comprensión del impacto pandémico sobre el clima organizacional no puede derivarse únicamente de índices estadísti-



cos de favorabilidad que miden la distribución de percepciones, pero no explican sus condiciones de producción; ni de relatos individuales que capturan profundidad experiencial sin establecer patrones sistemáticos. La articulación de ambas fases produce lo que Creswell y Plano Clark (2018, p. 64) denominan expansión de la comprensión: los datos cualitativos elaboran, ilustran y explican los resultados cuantitativos, permitiendo una comprensión del fenómeno que ninguno de los dos métodos, por separado, podría proporcionar.

En la Línea 2 (cultura organizacional), el diseño opera bajo una lógica convergente paralela (Creswell y Plano Clark, 2018): el instrumento de reflexividad docente combina dimensiones estructuradas de valoración cuantitativa con preguntas abiertas de carácter cualitativo; así, ambos tipos de datos son analizados de forma simultánea para producir una comprensión integrada de los perfiles formativos y las tensiones culturales del programa. Creswell y Plano Clark (2018) señalan que este diseño es especialmente pertinente cuando el fenómeno investigado, como la cultura organizacional, se manifiesta al mismo tiempo en prácticas observables, susceptibles de cuantificación; al igual que en significados no observables directamente, solo accesibles mediante la interpretación de los sentidos que los actores atribuyen a su práctica.

La opción metodológica mixta es coherente con el enfoque descriptivo que orienta el estudio. Tamayo y Tamayo (2005) señalan que la investigación descriptiva parte del registro y la descripción de procesos para llegar al análisis e interpretación de los hechos; en un contexto de pandemia, este enfoque es especialmente apropiado porque permite capturar características emergentes de una realidad en transformación permanente. Las tres líneas investigativas operan mediante el método inductivo, partiendo de observaciones específicas en contextos concretos (las sedes Palmira y Tuluá de la Universidad del Valle) para construir comprensiones con potencial de transferencia analítica hacia otras instituciones de educación superior latinoamericanas en coyunturas similares.

El componente cuantitativo se concretó en la aplicación de un cuestionario estructurado que aborda ocho dimensiones del clima organizacional liderazgo, seguridad, gestión de conflictos, capacitación, comunicación, trabajo en equipo, recursos institucionales y otras percepciones generales al personal administrativo de la universidad. El instrumento utiliza tres tipos de escalas de respuesta: una escala de frecuencia de 1 a 7 (de nunca a siempre), una escala de acuerdo de 1 a 4 (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) y una escala de satisfacción de 1 a 4 (de nada satisfecho a muy satisfecho). Esta diversidad de escalas responde a la naturaleza heterogénea de los indicadores medidos: algunos aspectos del clima se expresan mejor en términos de frecuencia, otros en términos de acuerdo o desacuerdo valorativo, y otros en términos de satisfacción subjetiva.

El componente cualitativo se articuló a través de entrevistas semiestructuradas con informantes clave del personal administrativo, diseñadas para profundizar en aspectos que los instrumentos cuantitativos capturan de manera necesariamente fragmentaria: las narrativas sobre la experiencia vivida durante la pandemia, las percepciones sobre las dinámicas de liderazgo, las interpretaciones sobre los cambios en las formas de trabajo y comunicación, y las valoraciones sobre el impacto organizacional del teletrabajo. Las entrevistas fueron analizadas mediante categorías temáticas emergentes y predefinidas, siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada y el análisis de contenido cualitativo (Strauss y Corbin, 1998).

El análisis de las prácticas pedagógicas docentes incorporó un tercer componente metodológico: el análisis de respuestas a un instrumento de reflexividad docente que operacionalizó cinco dimensiones formativas, entre ellas enfoque formativo de la asignatura, pensamiento crítico y ética, sensibilidad social y ambiental, relación con el entorno y las comunidades, y perfil del estudiante que se forma. Este instrumento no busca simplemente describir prácticas, sino generar procesos de reflexividad institucional que hagan visible la cultura organiza-

cional del programa académico, siguiendo el principio freireano de que nombrar la realidad es el primer paso para transformarla.

La presente investigación adopta una perspectiva metodológica integrativa que combina tres líneas investigativas independientes, pero complementarias, cada una en respuesta a preguntas específicas sobre diferentes aspectos del impacto pandémico en la Universidad del Valle. Esta dirección multiestudio se fundamenta en el principio de triangulación metodológica, definido por Denzin (1970) como el uso de múltiples métodos para estudiar un fenómeno, aumentando la validez y confiabilidad de los hallazgos. La triangulación es una estrategia epistémica que reconoce que fenómenos complejos, como crisis institucionales, no pueden ser capturados desde una perspectiva única.

Las tres líneas de investigación operan con metodologías diferenciadas, pero articuladas por una matriz teórica común: la comprensión de cómo la pandemia impactó en la Universidad del Valle como sistema organizacional. Mientras una línea mide percepciones del ambiente laboral inmediato (clima), otra analiza crítica y reflexivamente las prácticas formativas profundas (cultura), y una tercera examina transformaciones en sistemas y competencias (transformación digital). Juntas, proporcionan una visión integral imposible de alcanzar desde cualquier ángulo único, permitiendo tanto diagnóstico como comprensión de dinámicas sistémicas. Este proceso de triangulación no pretende eliminar las contradicciones entre fuentes que son, en sí mismas, informativas sobre la complejidad del fenómeno, sino enriquecer la comprensión mediante la multiplicidad de perspectivas. El resultado es una imagen más tridimensional de la vida organizacional universitaria que cualquiera de los componentes por separado podría ofrecer.

La matriz teórica integradora articula tres constructos principales: Clima Organizacional (percepciones sobre el ambiente psicosocial laboral cotidiano), Cultura Organizacional (valores, supuestos y prácticas profundas que guían comportamiento institucional) y Transformación Digital (cambios en sistemas, competencias y modelos de operación). Segredo Pérez (2013, p. 4) determina clima como el espacio donde se establecen las relaciones personales y donde imperan los sentimientos, actitudes, conductas y expectativas de los trabajadores. Schein (2010, p. 18) define cultura como un patrón de supuestos básicos compartidos que fue aprendido por un grupo conforme resolvía sus problemas de adaptación externa e integración interna. Estos constructos no son mutuamente influyentes: cambios en tecnología afectan clima, cambios en clima pueden iniciar transformaciones culturales, y transformaciones culturales generan nuevas capacidades digitales.

2.2.1 Línea 1: Estudio de Clima Organizacional - Sede Palmira

Población, Muestra e Instrumentos

La primera línea investigativa se enfoca en el personal administrativo de la Sede Palmira. La población total estuvo conformada por veintisiete (27) personas en diferentes cargos: gestión humana, académica, administrativa, servicios generales, biblioteca y laboratorios. Esta población constituye un universo manejable que permite análisis detallado considerando que cada persona experimentó cambios similares en modalidad de trabajo, aunque en posiciones institucionales diferentes.

Se utilizaron dos técnicas complementarias de recolección de información, operacionalizando el principio de triangulación (Flick, 2004):

a) Cuestionario de Clima Organizacional: Se adaptó el instrumento de Bárcenas Pérez (2020), basado en los modelos de Litwin y Stringer e IMCOC. El cuestionario original de 39 preguntas fue adaptado a 28 preguntas, realizando sustituciones lingüísticas (institución/empresa por organización), actualizaciones contextuales al entorno universitario, y parafraseado de preguntas para mejorar claridad. Mide ocho dimensiones: Liderazgo, Seguridad, Gestión de Conflictos, Capacitación, Comunicación, Trabajo en Equipo, Recursos Institucionales y Otros (agregada para capturar efectos específicos de pandemia). Se empleó la escala de Likert, que Barrantes Echavarría (2023) describe como un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones, ante los cuales el grupo objeto de estudio reacciona. Se utilizaron tres formatos de respuesta: escala 1-7 para preguntas de frecuencia (nunca a siempre), escala 1-4 para preguntas de acuerdo (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) y escala 1-4 para satisfacción (nada satisfecho a muy satisfecho).

b) Entrevista Semiestructurada: Se seleccionaron tres participantes representativos aportando pers-

pectivas múltiples: un representante del sindicato (acceso a perspectiva colectiva de derechos laborales); un profesional de gestión humana y salud ocupacional (perspectiva administrativa); y un profesional de biblioteca (perspectiva de servicios de apoyo). Díaz-Bravo et al. (2013, p. 162) definen la entrevista semiestructurada como una técnica de gran utilidad en investigación cualitativa para recabar datos, donde el entrevistador posee un libreto con los asuntos a abordar, pero mantiene libertad para elegir el orden y la manera como se formulan las preguntas. Las entrevistas fueron realizadas mediante Google Meet, grabadas y transcritas, siguiendo un guion temático basado en las ocho dimensiones de clima.

De tal modo, la muestra de tres entrevistas responde al criterio de saturación teórica aplicado a muestras intencionalmente heterogéneas. Glaser y Strauss (1967) definen la saturación teórica como el punto en que la recolección de nuevos datos deja



de aportar información adicional a las categorías analíticas ya construidas. Strauss y Corbin (1998, p. 212) precisan que la saturación se alcanza cuando las categorías están bien desarrolladas en sus propiedades y dimensiones, y las relaciones entre categorías están establecidas. En el caso específico de esta investigación, la saturación funcional se favorece por la selección deliberada de tres perfiles que representan posiciones estructuralmente diferenciadas dentro del campo organizacional: el representante sindical (voz colectiva sobre condiciones laborales y derechos), el profesional de gestión humana y salud ocupacional (perspectiva gerencial-institucional) y el profesional de biblioteca (perspectiva de los servicios de apoyo con alta exposición a las transformaciones digitales).

Esta estrategia responde al principio de heterogeneidad deliberada propuesto por Patton (2002): lo que determina la riqueza de la información no es la cantidad de participantes, sino la diversidad de sus posiciones en el campo organizacional. Guest, Bunce y Johnson (2006), en un estudio metodológico empírico sobre saturación en entrevistas semiestructuradas, demostraron que en muestras con propósitos de triangulación y perfiles cuidadosamente diferenciados puede alcanzarse saturación de los temas principales desde las primeras entrevistas. El presente estudio pretende representatividad teórica (Patton, 2002): la suficiencia de la muestra se evalúa por su capacidad para iluminar el fenómeno desde perspectivas complementarias, criterio que los tres perfiles seleccionados satisfacen plenamente.

c) Análisis Documental: Se revisaron documentos institucionales, políticas de la Universidad, decretos presidenciales sobre bioseguridad, bases de datos de personal administrativo, comunicados internos y reportes de gestión, proporcionando evidencia sobre decisiones institucionales durante el período estudiado.

Procedimiento y Procesamiento de Datos

El cuestionario fue administrado a través de formulario de Google, lo cual facilitó el acceso remoto durante el período de teletrabajo. Respondieron veintitrés (23) personas (85% de la población), proporcionando tasa de respuesta aceptable en investigación organizacional. Los datos fueron tabulados y procesados en Microsoft Excel para obtener puntuaciones por dimensión, frecuencias, promedios y análisis de estadística descriptiva. Para cada dimensión se calculó la media, desviación estándar y se identificaron preguntas con mayores y menores favorabilidades.

Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas en plataforma Google Meet y

posteriormente transcritas en documentos de texto, generando un aproximado de 40 páginas de transcripción. Estas fueron procesadas en ATLAS.ti versión 7.5.7, software especializado para análisis cualitativo. Se crearon categorías de análisis basadas en las ocho dimensiones de clima, con subcódigos específicos para capturar patrones temáticos emergentes sobre experiencias vividas, adaptación a cambios, y percepción de apoyo institucional.

De igual manera, se realizó un análisis cruzado mediante la triangulación de resultados cuantitativos (puntuaciones por dimensión del cuestionario procesadas en Excel) con resultados cualitativos (temas emergentes de las entrevistas procesadas en ATLAS.ti), lo que permitió su validación mutua. Como señala Greene et al. (1989), la triangulación de métodos busca confirmación de hallazgos mediante diferentes métodos, aumentando confiabilidad de conclusiones.

2.2.2 Línea 2: Estudio de Cultura Organizacional - Sede Tuluá

Población, Muestra e Instrumentos

La segunda línea investigativa se enfoca en docentes del programa de Administración de Empresas de la Sede Tuluá. Esta sede fue seleccionada porque concentra un programa académico presencial que enfrentó particulares tensiones entre presiones del mercado laboral (demanda por profesionales competitivos) y misión universitaria de responsabilidad social. Se seleccionaron siete (7) docentes mediante muestreo intencional. Patton (2002) define muestreo intencional como aquel que permite seleccionar casos ricos en información para estudiar en profundidad. Los criterios de selección incluyeron: diversidad de asignaturas impartidas (técnicas, administrativas, humanísticas), trayectoria académica variada, y disponibilidad para participación reflexiva.

Se diseñó un Informe de Orientación Pedagógica que combina componentes cuantitativos y cualitativos. Las dimensiones estructuradas miden, mediante escala de valoración, Enfoque formativo de la asignatura; Pensamiento crítico y ética; Sensi-

bilidad social y ambiental; Relación con entorno y comunidades; y Perfil del estudiante que se forma. Complementariamente, tres preguntas abiertas exploran descripción del perfil estudiantil que busca formar, cambios necesarios para sensibilidad social-ambiental, y tensiones identificadas entre formación de mercado y formación social-ambiental. Miles y Huberman (1984) plantean que la combinación de datos cuantitativos y cualitativos proporciona un análisis más completo que cualquiera de ellos por separado.

Procedimiento y Procesamiento de Datos

El Informe de Orientación Pedagógica fue administrado a través de formulario de Google a los siete (7) docentes seleccionados, obteniendo respuestas reflexivas en tiempo flexible. Los datos de las dimensiones estructuradas fueron tabulados y procesados en Microsoft Excel para obtener patrones de valoración y frecuencias de respuesta. Las respuestas abiertas fueron codificadas y procesadas mediante análisis temático de contenido, identificando patrones en cómo docentes conceptualizan sus roles formativos.

Se utilizó investigación cualitativa de enfoque interpretativo. Strauss y Corbin (1998, p. 11) afirman que produce hallazgos no obtenibles por otros procedimientos de investigación, enfocándose en el proceso de crear sentido desde datos, donde el investigador crea categorías conceptuales sistemáticamente derivadas de y saturadas por datos recolectados en campo. El análisis se fundamenta en teorías críticas que permiten desentrañar cómo se reproducen (o resisten) códigos culturales en procesos educativos. Bourdieu (1997, p. 40) plantea que el habitus es, a la vez, un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas. Schein (2010) agrega que la cultura opera en tres niveles: artefactos (lo observable), valores proclamados (lo que se dice) y supuestos básicos (lo que realmente se cree).

El análisis temático identifica: perfiles de estudiantes que docentes buscan formar, tensiones explíci-

tamente identificadas (mercado vs. social-ambiental), propuestas de cambio pedagógico sugeridas, y patrones de resistencia o alineación con transformaciones formativas. Este análisis integra teoría de Schein sobre niveles de cultura con aportes de Bourdieu sobre habitus y reproducción social; asimismo, perspectiva pedagógica crítica de Freire (1970). Freire (1970, p. 72) afirma: La educación verdadera es praxis, reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Este marco permite desen- trañar no solo lo que docentes afirman hacer, también prácticas efectivas revelan sobre cultura formativa del programa.

2.2.3 Línea 3: Estudio de Transformación Digital

Alcance y Articulación

La tercera línea investigativa examina procesos de transformación digital en la Universidad del Valle durante la pandemia. Aunque operacionalizada en forma específica (detallada en Capítulo V), se articula con las líneas anteriores en tanto los cambios digitales fueron catalizadores de cambios en clima y cultura. La transformación digital incluyó implementación forzada de trabajo remoto, adopción de plataformas tecnológicas (Google Meet, Moodle, campus virtuales), desarrollo de competencias digitales del personal y redefinición de modelos de operación administrativa y académica. Estos cambios fueron impuestos por crisis, generando experiencias diferenciadas de aceptación, resistencia y adaptación.

Esta línea utiliza análisis documental de reportes de gestión tecnológica, políticas de ciberseguridad implementadas, infraestructura tecnológica adquirida, así como datos sobre adopción y efectividad de plataformas digitales. Los datos obtenidos informan sobre cómo transformaciones tecnológicas impac- taron en percepciones (clima) y valores (cultura) organizacionales. Permite entender si la Universidad aprovechó la crisis para transformación tecnológica planificada o si fue mera respuesta emergente sin visión estratégica.

Las tres líneas investigativas se articulan mediante un diseño de triangulación de métodos y teorías (Denzin, 1978). Cada línea proporciona una ventana diferente sobre el fenómeno pandémico. La Línea 1 (Clima-Palmira) captura percepciones inmediatas, emocionales y evaluativas del personal administrativo sobre cambios forzados en modalidades de trabajo, apoyo recibido y seguridad percibida. Proporciona datos cuantitativos procesados en Excel sobre favorabilidad de percepciones por dimensión y datos cua- litativos procesados en ATLAS.ti sobre experiencias vividas.

La Línea 2 (Cultura-Tuluá), por su parte, penetra niveles más profundos donde docentes reflexionan críticamente sobre qué tipo de profesionales están formando, qué valores transmiten y qué tensiones en- frentan entre distintos proyectos formativos. Proporciona datos procesados en Excel sobre dimensiones pedagógicas y análisis temático sobre supuestos básicos que guían la institución. Por último, la Línea 3 (Transformación Digital) examina cómo cambios tecnológicos forzados redefinieron la operación y capa- cidades institucionales, condicionando tanto la experiencia del clima como las oportunidades y limitacio- nes para transformación de cultura.

Juntas, estas líneas responden a la pregunta central de la investigación: ¿Cuál fue el impacto de la pande- mia de COVID-19 en la Universidad del Valle expresado en su clima, cultura y capacidades digitales? No desde un ángulo único, sino desde múltiples perspectivas que capturan tanto percepciones vividas como reflexiones críticas sobre lo que una universidad pública debe ser en contextos de crisis.

Estas tres líneas fueron operacionalizadas simultáneamente durante 2020-2021, capturando perspectivas desarrolladas mientras la pandemia era vivencia presente, no reconstrucción retrospectiva. Esto asegura autenticidad de experiencias reportadas, lo cual permite que la investigación funcione como diagnós-

tico en tiempo real de cómo una institución educativa pública enfrentó, adaptó y transformó su operación en contexto de crisis global. Esta perspectiva metodológica integrativa es lo que distingue la presente investigación: reconoce que transformaciones organizacionales en crisis son multidimensionales, requieren lentes analíticos múltiples; así, solo a través de su articulación es posible comprender la complejidad de la realidad institucional y sus implicaciones para futuras transformaciones en educación superior.

2.3 Limitaciones y alcance de la investigación

Como toda investigación empírica, el presente estudio opera dentro de un conjunto de limitaciones que el lector debe tener en cuenta para una interpretación apropiada de los hallazgos. La primera es una limitación de diseño: se trata de un estudio de caso (Yin, 2018) centrado en dos seccionales específicas de la Universidad del Valle, lo que circunscribe la generalización estadística directa de los resultados. Sin embargo, siguiendo a Yin (2018, p. 15), los estudios de caso producen generalización analítica (no estadística): los marcos interpretativos, las categorías y las relaciones identificadas tienen relevancia teórica transferible a contextos organizacionalmente similares, en particular universidades públicas colombianas y latinoamericanas de perfil regional.

La segunda es una limitación muestral: las muestras cualitativas de la Línea 1 (tres entrevistados) y la Línea 2 (siete docentes) no pretenden representatividad estadística sino representatividad teórica (Patton, 2002), esto es, la selección de perfiles que maximizan la diversidad de perspectivas relevantes para el fenómeno estudiado. La tercera es una limitación temporal: los datos fueron recolectados durante el período 2020–2021, de modo que los hallazgos sobre clima organizacional son descriptivos de una coyuntura pandémica específica y no necesariamente comparables con mediciones en condiciones de normalidad pre o postpandémica. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos; los sitúan apropiadamente en su contexto de producción y abren, precisamente, las líneas de investigación futura descritas en las Conclusiones Generales.



CAPÍTULO

03

EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

El presente capítulo constituye el núcleo analítico de esta investigación. En él se exponen, interpretan y discuten los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario de clima organizacional y de entrevistas semiestructuradas al personal administrativo de una universidad pública colombiana, en el contexto disruptivo generado por la pandemia de COVID-19. El diseño metodológico, descrito en el capítulo precedente, permitió articular datos cuantitativos derivados de escalas Likert con testimonios cualitativos que revelan las experiencias subjetivas de los participantes.

La pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 no solo representó una crisis sanitaria de escala global, sino que reconfiguró las dinámicas organizacionales de manera profunda e inesperada. En el ámbito educativo superior, las universidades se vieron obligadas a transitar hacia modalidades de trabajo remoto que transformaron las relaciones laborales, los mecanismos de comunicación, los estilos de liderazgo y las condiciones de seguridad psicológica de los trabajadores (García-Morales et al., 2021). Este escenario convierte al periodo pandémico en un laboratorio natural para evaluar la resiliencia del clima organizacional frente a perturbaciones externas severas.

El análisis se organiza entorno a ocho dimensiones: liderazgo, seguridad, gestión de conflictos, capacitación, comunicación, trabajo en equipo, recursos institucionales y una categoría complementaria denominada “otros”, que captura los cambios en las rutinas y dinámicas de vida de los trabajadores. Para cada dimensión, se presenta primero la evidencia cuantitativa, luego se incorpora el testimonio cualitativo y, finalmente, se ofrece una interpretación crítica sustentada en la literatura especializada. Esta triangulación metodológica responde a lo planteado por Creswell y Plano Clark (2018), quienes argumentan que la combinación de enfoques permite superar las limitaciones inherentes a cada método por separado.

Antes de abordar cada dimensión de manera individual, resulta pertinente ofrecer una visión de conjunto que permita identificar patrones generales, fortalezas institucionales y áreas de oportunidad. Los puntajes del cuestionario se obtuvieron a partir de las respuestas de veintitrés participantes del personal administrativo, empleando tres escalas diferenciadas según el tipo de pregunta: frecuencia (1 a 7), satisfacción (1 a 4) y grado de acuerdo (1 a 4).

Antes de examinar cada dimensión en detalle, es útil ofrecer una panorámica general del perfil de clima resultante. La Tabla 3 presenta los puntajes promedio por dimensión ordenados de mayor a menor favorabilidad, lo que permite identificar de un vistazo las fortalezas institucionales: Capacitación (6.6/7) y Comunicación (6.5/7); como también, las áreas que concentran mayor tensión: Gestión de Conflictos (4.5/7) y la dimensión complementaria “Otros”. Esta distribución no es aleatoria: como se argumenta a lo largo del capítulo, refleja el efecto de inversiones institucionales acumuladas en las dimensiones más sólidas y la presión específica que la pandemia ejerció sobre aquellas vinculadas con la interacción interpersonal y la gestión emocional. Todas las dimensiones cuantificables se ubican por encima del umbral de favorabilidad (5.0/7), lo que constituye un hallazgo relevante dada la magnitud de la disrupción que el período representó.

Tabla 3
Síntesis de puntajes promedio por dimensión del clima organizacional

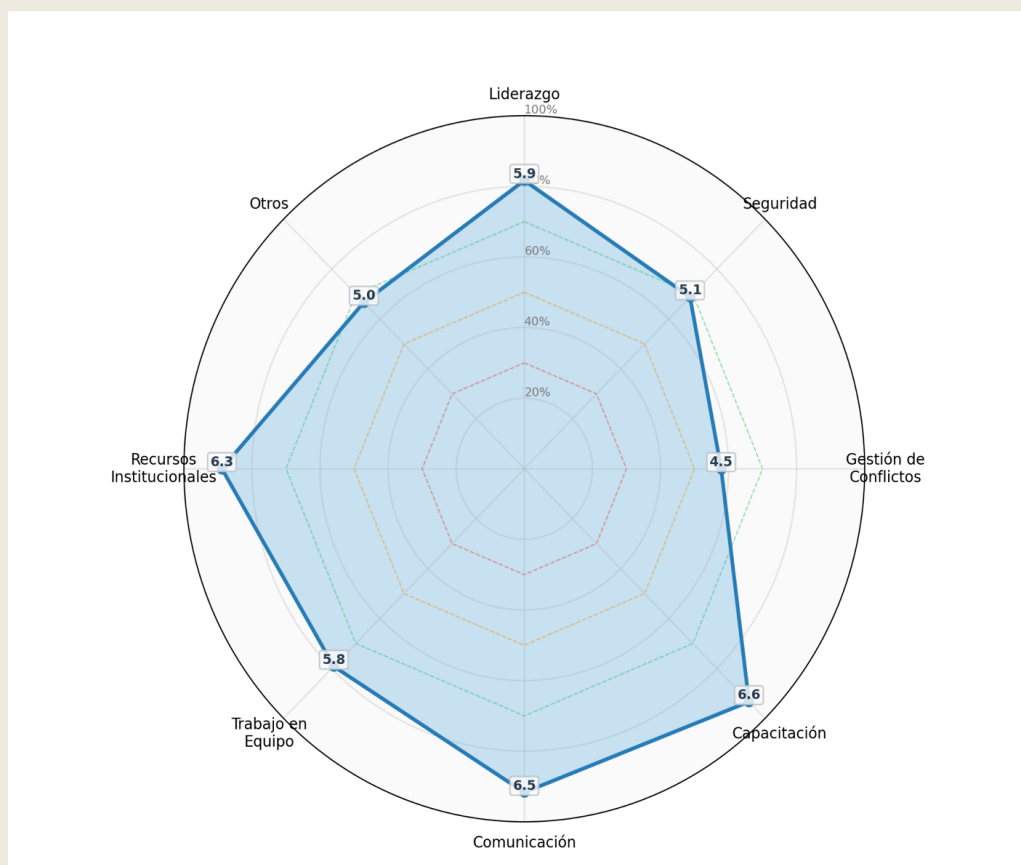
Dimensión	Promedio	Escala	Nivel de Favorabilidad	Posición
Capacitación	6.6	1–7*	Muy alto	1°
Comunicación	6.5	1–7*	Muy alto	2°
Recursos Institucionales	6.3	1–7	Alto	3°
Liderazgo	5.9	1–7	Alto	4°
Trabajo en Equipo	5.8	1–7*	Alto	5°
Seguridad	5.1	1–7	Moderado-Alto	6°
Gestión de Conflictos	4.5	1–7	Moderado	7°
Otros		Cualitativa	Positiva con matices	8°

Nota. *Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario basado en Bárcenas Pérez (2020). *Estas dimensiones incluyen además preguntas en escala 1–4 (satisfacción o acuerdo) que se reportan por separado en el análisis individual.*

Como se observa, el promedio general de las siete dimensiones cuantificables alcanza un valor de 5.81 en la escala de 1 a 7, lo que representa un índice de favorabilidad del 80.2%. Este dato tiene una particular relevancia al considerar el contexto extremo en el que fue medido. La literatura sobre clima organizacional en pandemia reporta resultados mixtos: mientras algunos estudios documentan deterioros significativos (Hamouche, 2020; Kniffin et al., 2021), otros encuentran que organizaciones con previas culturas sólidas lograron mantener niveles aceptables de percepción favorable (Newman & Ford, 2021).

Los hallazgos de esta investigación se alinean con esta segunda vertiente, sugiriendo que la universidad estudiada contaba con bases institucionales suficientes para amortiguar el impacto del cambio abrupto. El análisis dimensional que se presenta a continuación se apoya en una visualización de conjunto que facilita la lectura integrada del perfil de clima. La Figura 2 traduce los promedios de la Tabla 3 a un gráfico de radar, donde cada eje corresponde a una dimensión y la distancia al centro representa el nivel de favorabilidad. Este tipo de representación es especialmente apropiado para fenómenos multidimensionales como el clima organizacional, ya que permite apreciar de manera simultánea el nivel de cada dimensión y la forma global del perfil, revelando asimetrías y patrones que no se advierten con la misma claridad en los datos tabulados.

Figura 2
Perfil multidimensional del clima organizacional durante la pandemia. Los valores representan promedios en escala 1-7

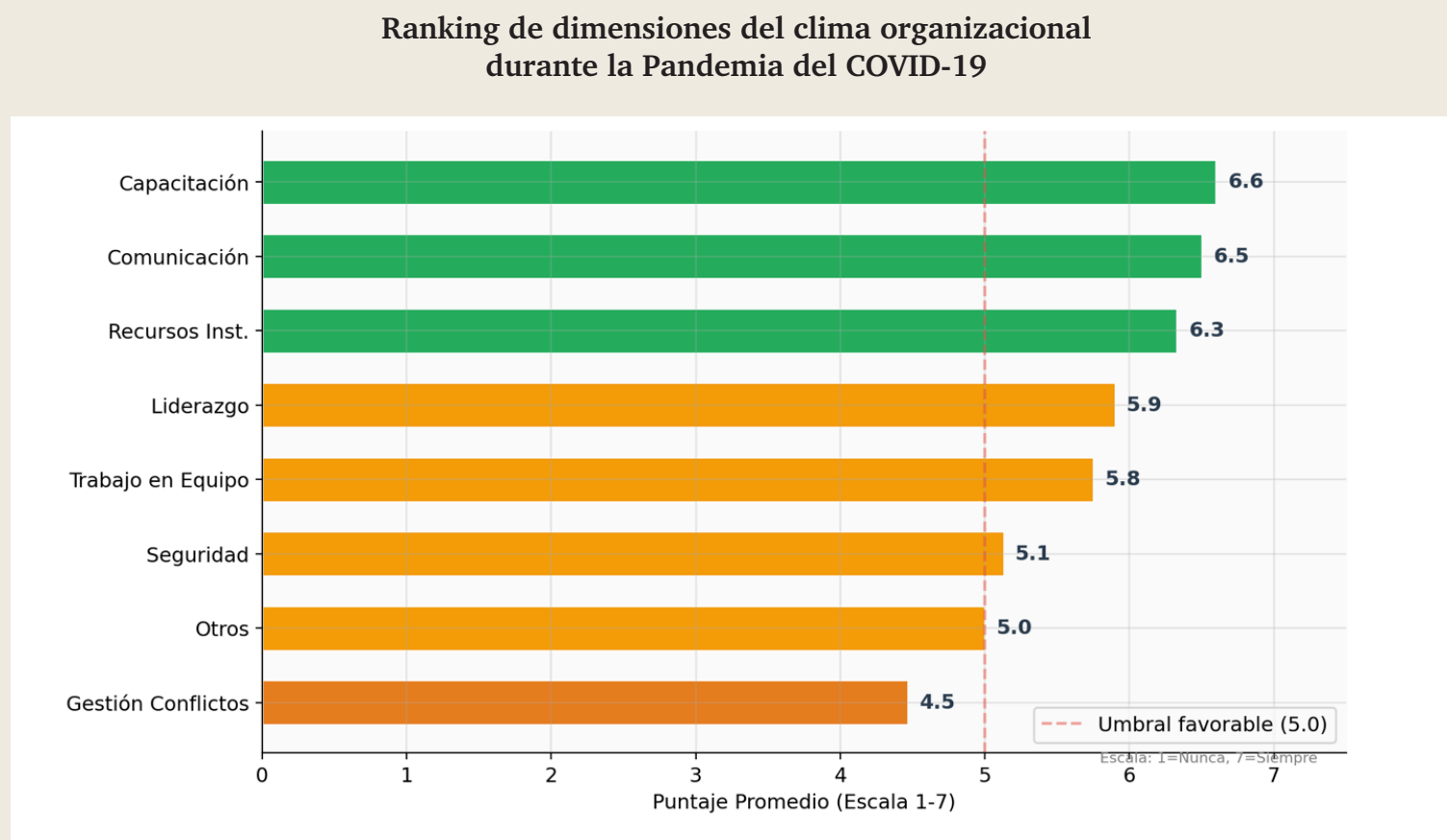


Nota. Elaboración propia.

La Figura 2 ilustra el perfil multidimensional mediante un gráfico de radar que permite visualizar de forma simultánea todas las dimensiones. La geometría resultante evidencia una configuración relativamente equilibrada, con una concavidad notable en la dimensión de gestión de conflictos. Este patrón sugiere que la pandemia no afectó de manera homogénea todas las facetas del clima organizacional, por el contrario, ejerció presiones diferenciadas que se manifestaron con mayor intensidad en las dimensiones vinculadas con la interacción interpersonal y la gestión emocional.

Para complementar la lectura del gráfico de radar y facilitar la comparación directa entre dimensiones, la Figura 3 presenta el mismo conjunto de datos en formato de ranking horizontal. La línea punteada que marca el umbral de favorabilidad (5.0) permite identificar visualmente qué dimensiones superan con holgura ese nivel, cuáles lo alcanzan de forma ajustada y cuáles representan alertas que merecen atención diferenciada en la gestión institucional. Esta representación resulta útil para la toma de decisiones sobre priorización de intervenciones de mejora del clima.

Figura 3
Ranking comparativo de las dimensiones del clima organizacional

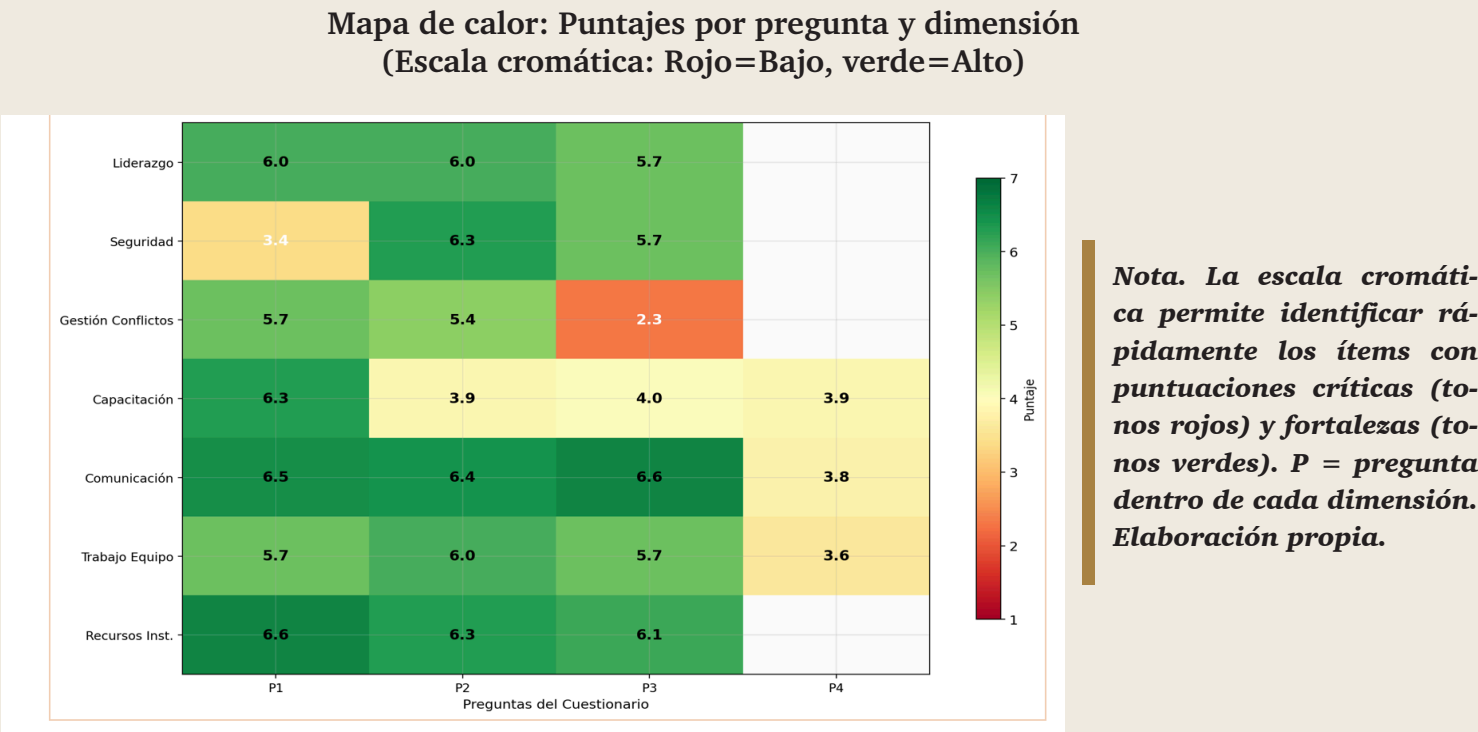


Nota. La línea punteada roja indica el umbral de favorabilidad (5.0). Elaboración propia.

3.1 Análisis dimensional con interpretación crítica

El análisis por promedios dimensionales ofrece una visión consolidada del clima, aunque puede enmascarar variaciones internas significativas entre los ítems que componen cada dimensión. La Figura 4 desagrega esa información mediante un mapa de calor donde cada celda representa una pregunta específica del cuestionario; de tal modo, la escala cromática de rojo (puntajes bajos) a verde (puntajes altos) permite identificar de un vistazo los ítems con mayor y menor favorabilidad dentro de cada dimensión. Esta representación es analíticamente reveladora porque muestra que la experiencia pandémica no fue percibida de manera uniforme ni siquiera dentro de una misma faceta del clima: algunas preguntas de la dimensión Seguridad, por ejemplo, obtienen valoraciones altas; mientras otras de la misma dimensión caen en zona de alerta, lo cual exige una lectura más matizada que el promedio dimensional no permite.

Figura 4
Mapa de calor de puntajes por pregunta y dimensión



El mapa de calor de la Figura 4 concede una lectura rápida de los contrastes internos. Se observa que las dimensiones de seguridad y gestión de conflictos presentan las mayores dispersiones internas, con ítems que oscilan entre valores bajos (2.3 y 3.4) y valores altos (5.7 y 6.3). Esta heterogeneidad intradimensional constituye un hallazgo relevante, pues sugiere que la experiencia pandémica no generó una percepción uniforme ni siquiera dentro de una misma faceta del clima organizacional. Como señalan Schneider et al. (2013), la fuerza del clima, entendida como el grado de consenso perceptual, es tan relevante como su nivel para predecir resultados organizacionales.

3.1.1 Dimensión Liderazgo

La dimensión de liderazgo obtuvo un puntaje promedio de 5.9 en la escala de 1 a 7, posicionándose en el cuarto lugar del ranking general. Los tres ítems evaluados registraron valores consistentes: el seguimiento al estado de salud y la percepción de interés institucional por el bienestar obtuvieron 6.0, mientras que el apoyo ante problemas personales con incidencia en el rendimiento laboral alcanzó 5.7. No obstante, un dato complementario introduce matices importantes: el 35% de los participantes manifestó desconocer la existencia de un comité responsable del manejo de la seguridad durante la pandemia, y quienes afirmaron conocerlo no podían identificar con claridad a sus integrantes.

Las entrevistas revelaron una percepción positiva del acompañamiento de los líderes durante el teletrabajo. Uno de los participantes describió su experiencia de la siguiente manera:

Estuve en constante comunicación con mis superiores, a pesar de que también hacían reuniones virtuales, se sentía cierto grado de confianza para hablar de temas específicos. Ellos estaban atentos a escucharnos. Tuve el apoyo y solidaridad de mis superiores y jefes. (Persona 02, comunicación personal, 2022)

Sin embargo, la evidencia también reveló que el apoyo trascendió al personal administrativo, extendiéndose a la comunidad académica. Un participante relató cómo la universidad gestionó recursos tecnológicos para estudiantes con dificultades de conectividad, señalando que, aunque no era claro si existía formalmente un comité para tal fin, tanto la coordinación de programas como bienestar universitario articularon esfuerzos para atender las necesidades emergentes.

El patrón, identificado con alta percepción de apoyo que coexiste con desconocimiento de las estructuras formales, puede denominarse un liderazgo eficaz, aunque insuficientemente institucionalizado. Newstrom (2011) define el liderazgo como el proceso de apoyar e influir, de forma individual o grupal, para que las personas realicen con entusiasmo actividades orientadas al logro de metas. En este caso, la influencia existió, pero su canalización formal fue difusa.

Desde la tipología de Vázquez Luis (2007), los resultados se alinean con un estilo de liderazgo democrático, caracterizado por la valoración de acuerdos, la promoción de la participación y la comunicación horizontal. Esta modalidad es relevante en contextos de crisis, donde Antonakis y Day (2018) advierten que los líderes enfrentan el dilema de mantener la cercanía relacional sin centralizar excesivamente la toma de decisiones. La universidad parece haber resuelto este dilema privilegiando la cercanía emocional por encima de la formalización estructural, una estrategia que funcionó en el corto plazo pero que plantea interrogantes sobre su sostenibilidad frente a crisis prolongadas.

El desconocimiento parcial del comité de seguridad constituye un déficit de socialización institucional que, según Schein (2010), puede erosionar la confianza organizacional si no se aborda oportunamente. Cuando los trabajadores perciben apoyo sin comprender su origen institucional, la atribución se desplaza hacia individuos particulares, debilitando la percepción del respaldo sistémico que ofrece la organización como entidad.

3.1.2 Dimensión Seguridad

La dimensión seguridad registró un promedio de 5.1, ocupando el sexto lugar. Pese a ello, esta cifra oculta una dispersión interna notable: mientras que la socialización del manejo de la pandemia por parte de los directivos obtuvo 6.3 y el apoyo psicosocial alcanzó 5.7, la ansiedad, ante la posi-



bilidad de contagio al regreso presencial, registró 3.4. Este último valor, interpretado inversamente, indica que los participantes experimentaron una ansiedad moderada-alta ante el retorno.

Los testimonios revelan una dualidad entre el reconocimiento del apoyo institucional y la persistencia de temores individuales. Como expresó uno de los participantes:

Personalmente, siempre se tenía el temor a ser contagiada con el virus, por consiguiente, el contagiar a la familia. (Persona 01, comunicación personal, 2022)

El apoyo psicosocial ofrecido por la universidad fue reconocido, pero su efectividad fue cuestionada en algunos casos por haberse implementado de manera virtual y colectiva:

Se presentaron espacios de ayuda psicológica y esto, pero, a larga distancia. Y la verdad no, pienso que eso no tuvieron mucho impacto. (Persona 01, comunicación personal, 2022)

Un aspecto sobresaliente emergió en relación con la estabilidad laboral: todos los entrevistados confirmaron que los pagos salariales se mantuvieron puntuales e incluso fueron anticipados durante los primeros meses de emergencia. Paralelamente, el cumplimiento normativo fue total, otorgándose los tiempos de aislamiento establecidos por el gobierno nacional. No obstante, los trabajadores reportaron que el incremento del horario laboral y del volumen de tareas durante el teletrabajo constituyó una de las afectaciones más significativas:

El horario se volvió, en algún momento más extenso. No se cumplía con un horario establecido, sino que, no había medición de tiempo. No había noción de tiempo. (Persona 02, comunicación personal, 2022)

Los resultados de esta dimensión reflejan una tensión teórica fundamental entre la seguridad objeti-

va entendida como el conjunto de medidas, protocolos y recursos desplegados por la organización y la seguridad psicológica percibida, que depende de factores emocionales y contextuales más difusos. De Lille Quintal et al. (2018) conceptualizan la seguridad organizacional como las percepciones que tienen los trabajadores respecto a los procedimientos, prácticas y políticas de seguridad en su conjunto. A diferencia de la dimensión procedimental, evaluada favorablemente, la dimensión emocional reveló fisuras.

La ansiedad moderada reportada (3.4 en escala de 7) se enmarca en los hallazgos de Hamouche (2020), quien documentó que la incertidumbre pandémica generó respuestas de estrés incluso en organizaciones con protocolos robustos. El componente de amenaza existencial que acompañó al COVID-19 sobrepasó la capacidad de las medidas organizacionales para contener la angustia individual, lo cual sugiere que la seguridad psicológica requiere intervenciones en capacidad de trascender lo protocolar.

La observación sobre la baja efectividad percibida de las sesiones de apoyo psicológico virtual y colectivo plantea un desafío práctico relevante. La literatura en salud ocupacional subraya que las intervenciones psicosociales son más efectivas cuando son personalizadas y cuando consideran las necesidades específicas de cada trabajador (Bakker & Demerouti, 2017). Las sesiones colectivas, si bien cumplen una función de normalización emocional, pueden resultar insuficientes para abordar la especificidad de las experiencias individuales.

Finalmente, el aumento no regulado de la jornada laboral constituye un hallazgo crítico que conecta con la literatura sobre tecnoestrés y fatiga digital. Ragu-Nathan et al. (2008) advirtieron que la digitalización del trabajo genera demandas que difuminan las fronteras entre lo laboral y lo personal. En el contexto pandémico, esta difuminación se exacerbó al convertir el hogar en oficina, aula y espacio de cuidado simultáneamente.

3.1.3 Dimensión Gestión de Conflictos

Esta dimensión registró el promedio más bajo entre las siete cuantificadas (4.5), un dato que requiere, sin embargo, una lectura cuidadosa. La flexibilidad y adaptación a los cambios fue evaluada favorablemente (5.7), al igual que el apoyo mutuo ante problemáticas (5.4). El ítem que deprime significativamente el promedio indagó si los participantes consideraban que la manifestación de sus temores sobre la pandemia sería rechazada por sus superiores, el cual obtuvo un puntaje de 2.3. Dado que esta pregunta está formulada en sentido negativo, un puntaje bajo indica una percepción positiva: los trabajadores sintieron que podían expresar sus temores sin temor al rechazo.

Las entrevistas corroboraron la percepción de flexibilidad institucional y disposición al diálogo. Uno de los participantes describió:

Sí, creo que fue un gran reto. Pero al mismo tiempo, fue flexible y fueron adaptables a todos los cambios. A pesar de todo, siempre estuvieron ahí pendientes de nosotros, como mejorar, como estábamos. En el caso de algunos compañeros que no sabían manejar las herramientas digitales. Se hizo un estudio, una evaluación de cuáles eran las herramientas que más se utilizaban. Y a partir de ahí, se hizo una capacitación. (Persona 02, comunicación personal, 2022)

Otro participante destacó la continuidad del servicio como evidencia del manejo exitoso de los conflictos generados por la virtualización:

Gracias a Dios no se sintió el traumatismo, en cuanto a la prestación de los servicios. [...] Los servicios bibliotecarios se pudieron dar. Con lo que más se luchó, fue con el acceso a las bases de datos digitales. Se logró dar respuesta. No hubo ningún estudiante que dijera que su inquietud no fue resuelta. (Persona 03, comunicación personal, 2022)

La dimensión gestión de conflictos presenta el caso analítico más interesante del estudio, en tanto el puntaje promedio, aparentemente bajo, enmascara una realidad más favorable de lo que sugiere la cifra. La formulación inversa de uno de los ítems, efectuada como un recurso metodológico legítimo para controlar la aquiescencia (Hernández Sampieri et al., 2014), genera un efecto estadístico que deprime artificialmente el promedio de la dimensión.

Si se recodifica el ítem inverso, el promedio ajustado de la dimensión asciende a aproximadamente 5.5, lo cual la ubicaría en un nivel coherente con las demás. Esta precisión metodológica resulta crucial para evitar interpretaciones erróneas. Contreras Chavarría y Matheson Vargas (1984) definen la gestión de conflictos como la capacidad de enfrentar problemas de forma abierta y directa, con aceptación de opiniones

discrepantes. Los datos, correctamente interpretados, indican que esta capacidad estuvo presente en la universidad estudiada.

Los testimonios cualitativos refuerzan esta interpretación: los participantes percibieron un ambiente de escucha y confianza que les permitió expresar preocupaciones sin temor a represalias. Este hallazgo se alinea con lo que Edmondson (2019) denomina seguridad psicológica: la creencia compartida de que el entorno es seguro para asumir riesgos interpersonales, un constructo que ha demostrado ser predictor de desempeño, innovación y bienestar en contextos organizacionales.

3.1.4 Dimensión Capacitación

Capacitación se posicionó como la dimensión mejor evaluada del estudio, con un puntaje promedio de 6.6 en la escala de frecuencia. La comunicación del plan de contingencia en caso de contagio obtuvo 6.3. En la escala de acuerdo (1 a 4), la importancia atribuida a las capacitaciones sobre seguridad y salud en el trabajo alcanzó el puntaje máximo de 4.0; mientras que la valoración de las charlas informativas y la promoción de capacitaciones por parte de los líderes registraron 3.9.

El liderazgo de esta dimensión refleja una necesidad estructural impuesta por la pandemia. Esta situación generó lo que Guñazú (2004) denomina una brecha de competencias, entendida como la diferencia entre las competencias requeridas para desempeñar el trabajo en las nuevas condiciones y las disponibles en los trabajadores. Para reducir esta brecha, la universidad implementó programas de formación en herramientas digitales, protocolos de bioseguridad y estrategias de manejo emocional. El alto puntaje obtenido sugiere que estas acciones fueron percibidas como pertinentes y oportunas. Según Chiavenato (2011), la capacitación solo produce resultados cuando fortalece efectivamente las competencias del personal. No obstante, este resultado también puede explicarse por la alta necesidad de formación durante la pandemia, lo que pudo favorecer una valoración positiva de las capacitaciones independientemente de su calidad.

Por ello, futuras investigaciones deberían evaluar la transferencia del aprendizaje al desempeño laboral.

3.1.5 Dimensión Comunicación

Comunicación ocupó el segundo lugar con un promedio de 6.5. La fluidez de la información en el área de trabajo lideró con 6.6, seguida por la disponibilidad de recomendaciones de protección (6.5) y la posibilidad de comunicarse abiertamente con jefes y áreas (6.4). En la escala de acuerdo, la claridad y precisión de la información sobre la pandemia obtuvo 3.8 sobre 4.

Los participantes coincidieron en una percepción positiva de los canales de comunicación habilitados durante el teletrabajo. Fue particularmente significativa la valoración del campus virtual como herramienta integradora:

Yo pienso que el campus. El campus concentró mucho. [...] Tiene muchas herramientas. Para trabajos en grupo, individuales, para evaluaciones. Para la misma comunicación de mensajes. La realimentación de los trabajos. [...] Lo que no está en el campus, no existe. [...] La universidad en ese sentido estuvo muy certera. (Persona 01, comunicación personal, 2022)

Los resultados confirman lo planteado por Rivera Porras et al. (2018), quienes conciben la comunicación organizacional como un proceso dirigido a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que incide en opiniones, aptitudes y conductas. Si bien los puntajes fueron previsiblemente altos, dado que la comunicación se convirtió en la única vía de interacción laboral, el hallazgo más relevante corresponde a la identificación de una herramienta que operó como eje articulador: el campus virtual.

La centralización comunicativa en torno al campus virtual representa un caso de innovación organizacional inducida por la crisis. Samanez Ferrebu (2018) advierte que la comunicación genera impacto positivo cuando los trabajadores tienen información correcta y objetivos claros. En este contexto,

la universidad logró articular una plataforma que no solo transmitía información, también creaba un espacio compartido de interacción, una suerte de “oficina virtual” que compensó parcialmente la pérdida del espacio físico de trabajo.

3.1.6 Dimensión Trabajo en Equipo

Trabajo en equipo registró un promedio de 5.8 en la escala de frecuencia. El apoyo entre compañeros obtuvo 6.0; la ayuda en la ejecución de labores y la participación en la solución conjunta de problemas, por su parte, obtuvieron 5.7 cada una. En la escala de satisfacción, la relación con los compañeros en el teletrabajo alcanzó 3.6 sobre 4.

Si bien los puntajes cuantitativos fueron favorables, las entrevistas introdujeron matices significativos. Los participantes reconocieron el apoyo funcional entre compañeros, pero lamentaron la pérdida de vínculos informales:

Tenemos un grupo chévere, que siempre nos reuníamos seguido, compartíamos espacios adicionales a los espacios de trabajo. Nos reuníamos en finca, o a comer algo. Y durante pandemia, nos desligamos completamente. (Persona 01, comunicación personal, 2022)
A pesar de la disminución del virus, todavía hay algún rezago de ese apego, y esa confianza hacia el otro. (Persona 02, comunicación personal, 2022)

Este caso ilustra una de las divergencias más reveladoras entre los datos cuantitativos y cualitativos del estudio: el cuestionario capturó la dimensión funcional del trabajo en equipo, colaboración para la tarea y apoyo operativo; las entrevistas, en cambio, visibilizaron el deterioro de la dimensión relacional. Scott (2008) señala que un ambiente colaborativo y empático facilita incluso los procesos de cambio; los hallazgos de esta investigación precisan que dicho ambiente tiene un componente afectivo que se nutre de la presencialidad, erosionándose por la virtualidad.

La diferenciación entre cooperación funcional y cohesión relacional resulta teóricamente crucial.

Mendoza Gómez y Flores Zambada (2006) conceptualizan los equipos de trabajo como entidades colectivas que realizan esfuerzos coordinados hacia un objetivo común. El trabajo en equipo no se agota en la coordinación instrumental; incluye confianza interpersonal, sentido de pertenencia e identidad grupal. La pandemia preservó la primera dimensión, pero fragilizó la segunda, dejando una huella que, como advirtió la participante dos, persiste incluso tras la normalización sanitaria.

Lo anterior tiene implicaciones prácticas: la recuperación del tejido relacional requiere intervenciones deliberadas, las cuales vayan más allá de la restauración de las actividades laborales presenciales. La literatura sobre capital social organizacional (Nahapiet & Ghoshal, 1998) sugiere que los vínculos informales son un recurso estratégico, cuya reconstrucción no ocurre de manera automática.

3.1.7 Dimensión Recursos Institucionales

La dimensión registró un promedio de 6.3, posicionándose en tercer lugar. Los elementos de protección contra el contagio obtuvieron la mayor puntuación (6.6), seguidos por el cumplimiento de protocolos de bioseguridad (6.3) y la disposición de tecnología para el teletrabajo (6.1).

Los entrevistados confirmaron que la universidad puso a disposición equipos tecnológicos, mobiliario y elementos de bioseguridad. Un participante destacó particularmente la amplitud del apoyo:

Ese tema de herramientas digitales, si fue muy acertado de parte de la universidad. Apoyó con equipos. También, no solo a nosotros, sino a los estudiantes. A los que tenían dificultades con el internet, se les suministró unas memorias con internet. (Persona 03, comunicación personal, 2022)

Los resultados de esta dimensión confirman que la universidad cumplió satisfactoriamente con lo propuesto por Rivera Porras et al. (2018), como la dotación de equipos, implementos y aportes requeridos para la realización del trabajo. Más allá del cumplimiento básico, destaca la extensión del

apoyo tecnológico a estudiantes con dificultades de conectividad, lo que revela una concepción amplia de la responsabilidad institucional que trasciende el vínculo estrictamente laboral.

Desde la perspectiva de Blázquez y Mondino (2011), los recursos organizacionales tangibles e intangibles constituyen las capacidades con las cuales disponen las organizaciones en un momento específico. El hallazgo sugiere que la universidad movilizó sus recursos de manera ágil, adaptando su asignación a las necesidades emergentes del contexto pandémico. Esta capacidad de reasignación flexible de recursos es un indicador de resiliencia organizacional (Lengnick-Hall et al., 2011) y caracteriza a las instituciones que logran absorber perturbaciones externas, a diferencia de aquellas que colapsan ante ellas.

3.1.8 Dimensión complementaria: Cambios en las dinámicas de vida

La octava dimensión, de naturaleza exclusivamente cualitativa, capturó los cambios que la pandemia introdujo en las rutinas cotidianas de los trabajadores. Los testimonios revelan una experiencia de disrupción profunda en la relación espacio-tiempo-trabajo:

En cuanto a la rutina laboral se podría decir que hubo una especie de trauma, ya que el hecho de venir a la oficina, teniendo todas las herramientas de trabajo. Mientras que estando en casa, tenemos que adecuar el espacio, por muy poco que sea dicho espacio, podría decir que es una especie de “invasión”. (Persona 03, comunicación personal, 2022)

Ya no se hacían los desplazamientos hasta la universidad, y obviamente en casa, hubo que organizar un espacio, suficiente, adecuado, lo más cómodo posible. [...] Entonces, ahora multiplica eso por tres personas que estudian y trabajan aquí en casa. Entonces fue a veces, un poco incómodo, adaptarse a nuevas formas de trabajar. (Persona 01, comunicación personal, 2022)

Un hallazgo valioso fue la confirmación de que no hubo suspensiones de contratos, despidos ni renunciaciones en la sede a consecuencia de la pandemia. Los entrevistados también destacaron el reconocimiento institucional al personal de servicios generales, que debió continuar asistiendo presencialmente. No se registraron víctimas mortales entre los trabajadores o sus familias directas.

La categoría “otros” adquiere especial valor analítico al visibilizar dimensiones de la experiencia laboral que escapan a las categorías convencionales de medición del clima organizacional. Los testimonios revelan que la pandemia no solo modificó las condiciones de trabajo, sino que también reconfiguró las relaciones entre los ámbitos laboral, familiar y personal de maneras que las escalas estandarizadas difícilmente capturan.

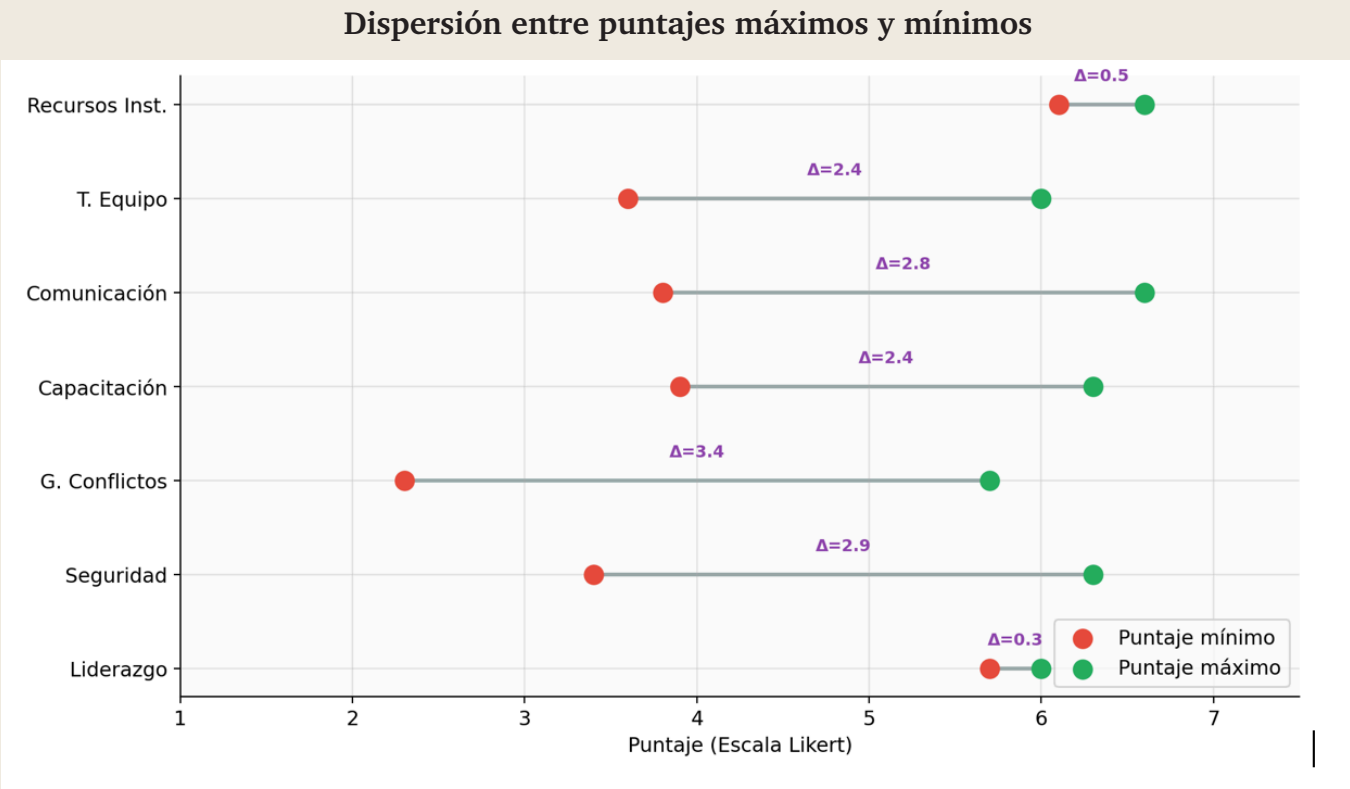
La metáfora de la “invasión” empleada por el Participante 03 resulta, en términos analíticos, poderosa: el teletrabajo no fue experimentado como una modalidad alternativa de trabajo sino como una transgresión de los límites espaciales previamente definidos. Esta experiencia conecta con los hallazgos de Abessolo et al. (2023) y Sharma (2021) sobre los efectos de la pandemia en la relación trabajo-vida, y con la teoría de los límites (boundary theory) de Ashforth et al. (2000), quien postula que las personas necesitan mantener fronteras físicas, temporales y psicológicas entre sus distintos roles para preservar su bienestar. La ausencia de despidos y renunciaciones constituye un dato de valor excepcional en el contexto colombiano, donde la pandemia provocó una destrucción masiva de empleo formal (DANE, 2021). Este hecho no solo refleja la estabilidad institucional propia de una universidad pública, contribuyó, a su vez, a sostener la percepción favorable del clima organizacional. La seguridad del empleo es un factor basal que, cuando está garantizado, permite a los trabajadores concentrar sus energías en la adaptación, en lugar de distraerlas en la supervivencia económica.

3.2 Análisis cruzado: convergencias y divergencias entre instrumentos

El análisis de convergencias y divergencias entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos requiere primero examinar la heterogeneidad interna de cada dimensión: si dentro de una misma dimensión existen ítems con puntajes muy distantes entre sí, ello indica que la experiencia de esa faceta del clima no fue percibida de manera uniforme por los participantes. La Figura 5 mapea esa dispersión intradimensional, representando, para cada dimensión, el valor máximo, el mínimo y la amplitud de la brecha. Las dimensiones con mayores brechas: Seguridad ($\Delta = 2.9$) y Gestión de Conflictos ($\Delta = 3.4$), son precisamente las que el análisis cualitativo identifica como las más afectadas por la ambigüedad y la tensión emocional propia del período pandémico, lo que refuerza la validez de la triangulación metodológica adoptada.



Figura 5
Análisis de brechas intradimensionales



Nota. Los puntos rojos representan el puntaje mínimo y los verdes el máximo dentro de cada dimensión. Δ indica la magnitud de la dispersión. Elaboración propia.

La Figura 5 sintetiza las brechas internas de cada dimensión, revelando patrones diferenciados. Las dimensiones de seguridad ($\Delta = 2.9$) y gestión de conflictos ($\Delta = 3.4$) presentan las dispersiones más amplias, lo cual indica que la experiencia pandémica no fue percibida de manera uniforme dentro de estas facetas. En contraste, recursos institucionales muestra la menor dispersión ($\Delta = 0.5$), sugiriendo un consenso perceptual sólido respecto a la dotación de medios por parte de la universidad.

La triangulación metodológica no se agota en la presentación paralela de datos cuantitativos y cualitativos: exige el análisis sistemático de sus convergencias y sus divergencias, porque ambas son analíticamente informativas. Cuando cuestionario y entrevistas apuntan en la misma dirección, la validez del hallazgo se fortalece; cuando divergen, la discrepancia revela aspectos del fenómeno que uno de los métodos no alcanza a capturar.

La Tabla 4 sistematiza este análisis cruzado para las ocho dimensiones del estudio, identificando el ha-

llazgo cuantitativo, el cualitativo, el grado de convergencia y las tensiones interpretativas que emergen de la comparación. Su lectura permite comprender por qué algunas dimensiones con puntajes cuantitativos favorables presentan matices cualitativos que invitan a la cautela, como el caso del Trabajo en Equipo, donde la cooperación funcional alta coexiste con la erosión de los vínculos informales de cohesión.

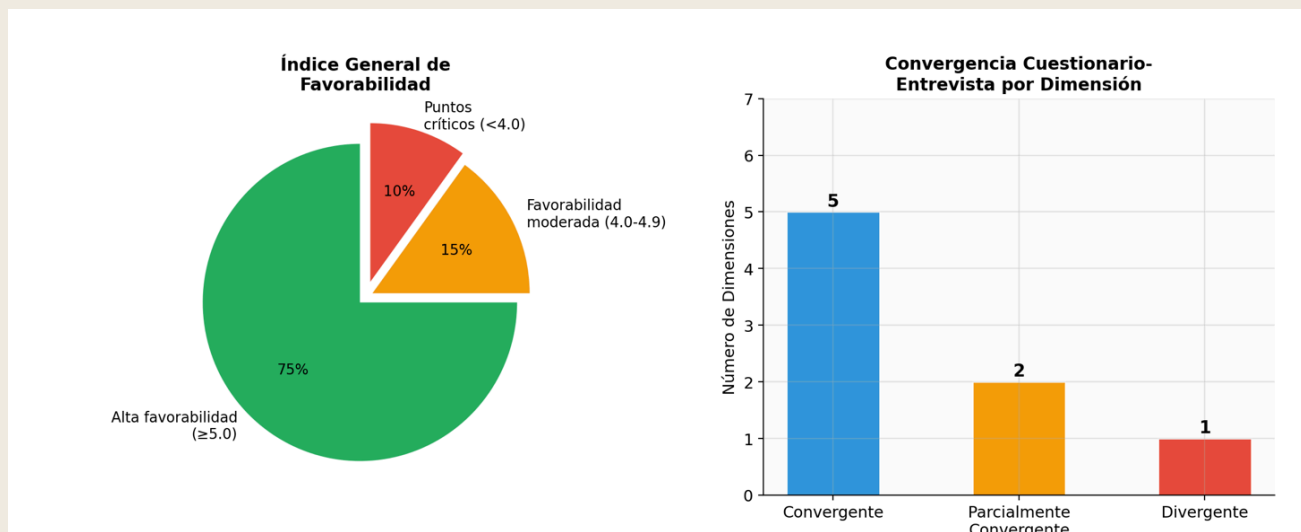
Tabla 4
Análisis cruzado de convergencias y divergencias entre cuestionario y entrevistas

Dimensión	Hallazgo Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo	Convergencia	Tensiones
Liderazgo	Alto apoyo percibido (5.9)	Confianza en jefes; cercanía emocional	Alta	Desconocimiento de estructuras formales
Seguridad	Moderado-alto (5.1) con dispersión	Ansiedad persistente; apoyo psicosocial cuestionado	Parcial	Brecha entre protocolo y percepción emocional
G. Conflictos	Promedio deprimido por ítem inverso (4.5)	Ambiente de escucha y confianza	Alta (ajustada)	Efecto metodológico en el promedio
Capacitación	Mejor dimensión (6.6)	Reconocimiento de pertinencia y oportunidad	Alta	Posible sesgo de necesidad percibida
Comunicación	Segundo lugar (6.5)	Campus virtual como eje articulador	Alta	Dependencia de una sola plataforma
T. Equipo	Cooperación funcional alta (5.8)	Erosión de vínculos informales	Divergente	Cooperación ≠ cohesión relacional
R. Instit.	Alto y consistente (6.3)	Apoyo extendido a estudiantes	Alta	Ninguna significativa
Otros	No aplica	Disrupción espaciotemporal; resiliencia laboral		Límites trabajo- vida difusos

Nota. Elaboración propia. La columna “Convergencia” indica el grado de alineación entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos. “Tensiones” identifica aspectos que requieren una lectura más matizada.

Figura 6

Panel izquierdo: distribución porcentual del índice de favorabilidad entre los ítems del cuestionario. Panel derecho: grado de convergencia entre los hallazgos del cuestionario y las entrevistas por dimensión



Elaboración propia

El análisis dimensional expuesto en las secciones anteriores permite identificar cuatro patrones transversales que caracterizan la experiencia del clima organizacional durante la pandemia en la universidad estudiada.

3.2.1 Patrón 1 Resiliencia institucional anclada en la cultura organizacional previa

Los puntajes generalmente favorables, con un índice global de favorabilidad del 80.2%, sugieren que la universidad contaba con reservas de capital organizacional que amortiguaron el impacto de la crisis. La solidez de dimensiones como comunicación (6.5), capacitación (6.6) y recursos institucionales (6.3) no puede explicarse únicamente por las acciones tomadas durante la pandemia; refleja también una infraestructura relacional y material preexistente. Este hallazgo es consistente con la perspectiva de Schein (2010), quien argumenta que la cultura organizacional opera como un amortiguador frente a las perturbaciones externas: las organizaciones con culturas sólidas disponen de repertorios de respuesta más amplios y flexibles.

3.2.2 Patrón 2 Disociación entre la dimensión funcional y la dimensión relacional

Uno de los resultados más reveladores del estudio es la divergencia entre los aspectos funcionales: tareas, procedimientos, recursos; en comparación con los aspectos relacionales: vínculos afectivos, cohesión grupal, sentido de pertenencia del clima organizacional. Mientras los primeros se mantuvieron en niveles favorables, los segundos experimentaron un deterioro que el cuestionario apenas capturó, pero las entrevistas lograron visibilizar con claridad. La pérdida de espacios informales de socialización, la erosión de los lazos de confianza interpersonal y la nostalgia por la convivencia presencial son señales de que la virtualización preservó la productividad, aunque fragilizó el tejido social del trabajo.

3.2.3 Patrón 3 Paradoja de la seguridad entre el protocolo y la emoción

La dimensión seguridad exhibió una tensión entre las medidas objetivas desplegadas por la universidad (reconocidas y valoradas) y la ansiedad subjetiva que persistió entre los trabajadores. Las organiza-

ciones respondieron a la pandemia principalmente con protocolos, normativas y equipos de protección, pero la amenaza existencial que representaba el virus desbordó las capacidades de contención de estas medidas. La seguridad organizacional en contextos de pandemia, como sugieren los datos, requiere complementar la gestión del riesgo físico con intervenciones focalizadas en el bienestar emocional.

3.2.4 Patrón 4 El teletrabajo como reorganizador de la vida total

La dimensión “otros” reveló que la pandemia modificó la manera de trabajar, al igual que reconfiguró la totalidad de la experiencia vital de los trabajadores. La “invasión” del espacio doméstico por el trabajo, la difuminación de los horarios, la coexistencia de múltiples roles en un mismo espacio físico: estos fenómenos trascienden las categorías convencionales de la gestión del clima organizacional y demandan marcos analíticos más amplios. La teoría de los límites (Ashforth et al., 2000) y los modelos de demandas-recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2017) ofrecen herramientas conceptuales para comprender estas transformaciones; sin embargo, su aplicación al contexto pospandémico sigue siendo un campo de investigación abierto.

El análisis empírico realizado trasciende lo descriptivo y asume criterios propositivos. Las fortalezas y vulnerabilidades identificadas en cada dimensión del clima se traducen en orientaciones concretas para la gestión institucional, diferenciadas según su relevancia estratégica. La Tabla 5 organiza estas recomendaciones por dimensión e indica la acción sugerida, su fundamento en los hallazgos del estudio y el nivel de prioridad asignado. Más que recomendaciones genéricas, estas orientaciones derivan de los patrones específicos identificados en la institución estudiada y ofrecen una guía de intervención contextualizada que las autoridades universitarias pueden incorporar a sus procesos de planeación.

A partir del análisis expuesto, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas al fortaleci-

miento del clima organizacional en la universidad estudiada y, de manera extensiva, a instituciones de educación superior que enfrentan desafíos similares:

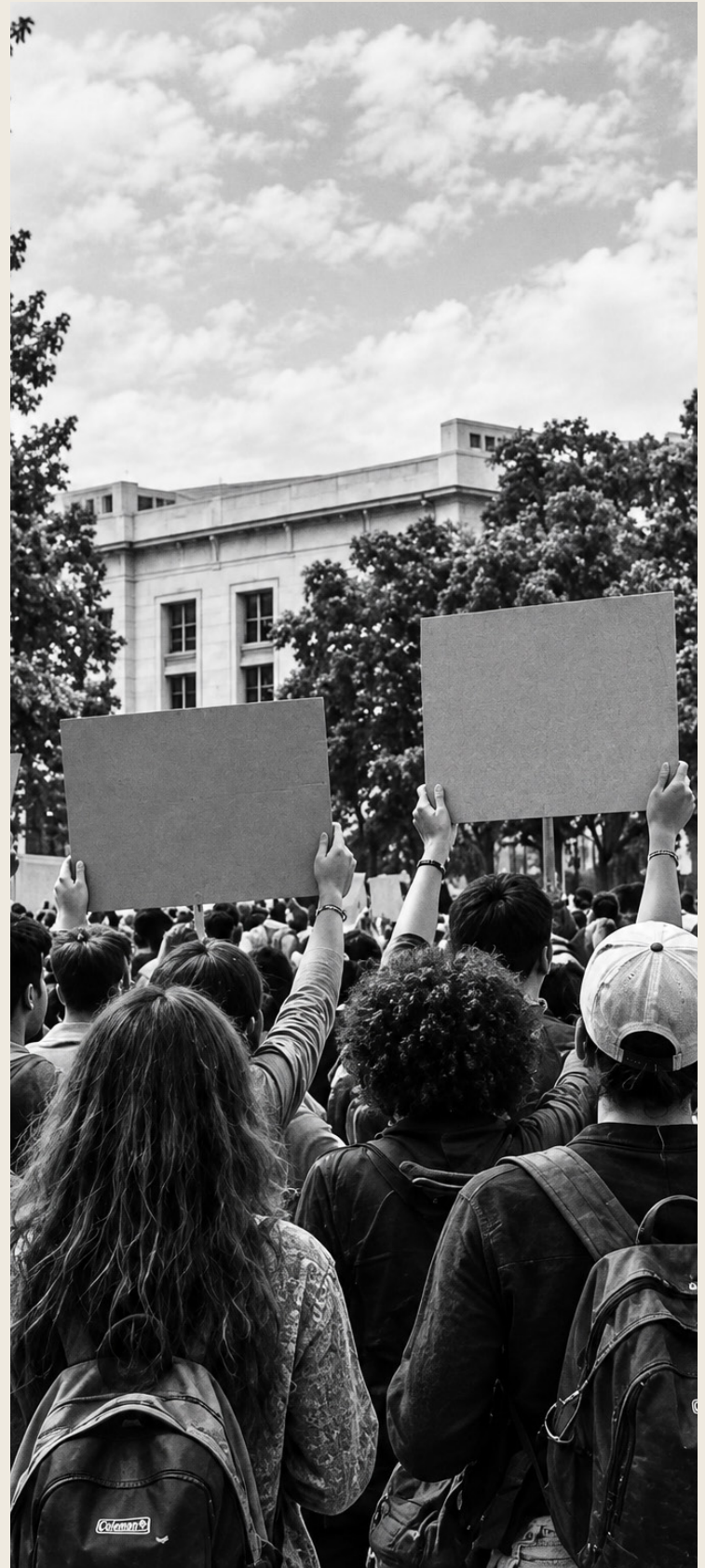


Tabla 5
Matriz de recomendaciones por dimensión

Dimensión	Recomendación	Fundamento Empírico	Prioridad
Liderazgo	Socializar formalmente las estructuras de gestión de crisis y sus responsables	35% desconocía el comité de seguridad	Alta
Seguridad	Implementar intervenciones de apoyo psicosocial individualizadas, no solo colectivas	Baja efectividad percibida de sesiones grupales virtuales	Alta
Seguridad	Establecer mecanismos de regulación de la jornada laboral en modalidades remotas	Percepción de extensión no regulada del horario	Alta
G. Conflictos	Revisar la formulación de ítems inversos en futuras mediciones para evitar distorsiones	Promedio deprimido por efecto metodológico	Media
Capacitación	Mantener la oferta formativa continua e incorporar evaluación de transferencia de aprendizaje	Dimensión mejor evaluada; necesidad de medir impacto real	Media
Comunicación	Diversificar los canales de comunicación para reducir la dependencia de una sola plataforma	Concentración en el campus virtual	Media
T. Equipo	Diseñar actividades de integración que reconstruyan los vínculos informales erosionados	Pérdida de espacios de socialización presencial	Alta
R. Instit.	Mantener la política de asignación flexible de recursos ante contingencias	Fortaleza institucional identificada	Baja
Otros	Realizar sondeos frecuentes sobre las necesidades y el bienestar integral de los trabajadores	Hallazgo sobre disrupción de límites trabajo-vida	Alta

Nota. Elaboración propia. La prioridad se asignó considerando la magnitud de la brecha identificada y su impacto potencial en el clima organizacional.

CAPÍTULO

04

CULTURA ORGANIZACIONAL Y TENSIONES FORMATIVAS

El capítulo anterior estableció los fundamentos conceptuales para comprender la cultura organizacional del Programa de Administración de Empresas de la seccional Tuluá como un campo de disputa simbólica. Se identificaron seis marcos teóricos complementarios: cultura organizacional, reproducción social, pedagogía crítica, sostenibilidad, teoría crítica de la gestión y pensamiento decolonial; cuya articulación permitió delinear dos proyectos formativos en tensión: el gerencial-corporativo y el socioambiental-territorial. Ahora bien, este capítulo profundiza en esa cartografía, transitando desde la formulación teórica hacia el análisis de los mecanismos concretos, mediante los cuales la pugna entre ambos proyectos se materializa en las prácticas pedagógicas, en la configuración del habitus profesional y en los espacios donde emergen formas de resistencia creativa.

Este tránsito resulta imprescindible por varias razones: en primer lugar, la sola identificación de proyectos formativos contrapuestos puede conducir a una lectura estática que ignora las mediaciones y los matices propios de la vida institucional. Como advierte Bourdieu (1990), los campos sociales no funcionan como escenarios donde fuerzas abstractas se enfrentan de manera lineal, sino como espacios de posiciones relacionales donde los agentes despliegan estrategias diferenciadas según sus capitales y disposiciones.

En segundo lugar, el análisis de las voces docentes recogidas mediante el instrumento aplicado al programa permite contrastar las categorías teóricas con las percepciones, prácticas y dilemas que los propios actores enfrentan cotidianamente en el aula. Finalmente, la identificación de espacios de resistencia constituye un ejercicio indispensable para superar tanto el determinismo reproductivista como el voluntarismo pedagógico, reconociendo que la transformación formativa es posible, pero está condicionada por relaciones de poder específicas (Giroux, 1997; Apple, 2004).

El capítulo se estructura en cinco secciones articuladas: la primera despliega la cartografía detallada de los dos proyectos en pugna, examinando sus genealogías, sus mecanismos de legitimación y las zonas de contacto entre ambos; la segunda analiza la formación del habitus profesional como proceso multidimensional que opera a través del currículo, la evaluación y las prácticas pedagógicas; la tercera mapea los espacios de resistencia y construcción de alternativas que coexisten dentro del programa; la cuarta presenta evidencia empírica derivada de las dimensiones del instrumento aplicado a docentes; y la quinta propone una síntesis dialéctica que trascienda la dicotomía entre reproducción y utopía.

4.1 Proyectos formativos en pugna

La noción de «proyecto formativo», tal como se emplea en este análisis, alude a una configuración articulada de supuestos epistemológicos, orientaciones valorativas, prácticas pedagógicas y horizontes de sentido que, en su conjunto, producen un tipo

particular de subjetividad profesional. Siguiendo a Bernstein (2000), podría hablarse de «códigos pedagógicos» que regulan la selección, organización y transmisión del conocimiento, estableciendo límites implícitos sobre lo que puede pensarse, decirse y hacerse en el espacio formativo.

En el Programa de Administración de Empresas de Tuluá coexisten, con distintos grados de explicitación e influencia, dos códigos formativos que se corresponden con racionalidades divergentes sobre el sentido de la formación profesional en administración. Estos proyectos no se distribuyen de manera binaria entre docentes o asignaturas individuales; antes bien, atraviesan de forma desigual el conjunto de la experiencia formativa, cohabitando incluso al interior de una misma práctica pedagógica. No obstante, su diferenciación analítica resulta pertinente para hacer visible aquello que, por efecto de la naturalización, permanece invisible (Schein, 2010).

4.1.1 El proyecto gerencial-corporativo

El proyecto gerencial-corporativo conserva sus raíces en la institucionalización de la administración como disciplina académica a comienzos del siglo XX. Locke (1996) ha documentado cómo las escuelas de negocios estadounidenses, especialmente Harvard, Wharton y Stanford, configuraron un modelo formativo orientado a las necesidades de las grandes corporaciones industriales, naturalizando la empresa capitalista como la forma organizativa por excelencia y la maximización de valor para el accionista como el objetivo incuestionable de la gestión. Este modelo, exportado globalmente mediante procesos de isomorfismo institucional (DiMaggio & Powell, 1983), se convirtió en el paradigma dominante de la formación en administración en América Latina, desplazando tradiciones locales de pensamiento económico y organizativo (Ibarra-Colado, 2006).

Khurana (2007), en su estudio histórico sobre la transformación de las escuelas de negocios, describe cómo este campo pasó de una aspiración profesional vinculada al servicio público a una lógica de mercado donde el éxito se mide por los salarios de los egresados y los rankings de empleabilidad corporativa. Esta transformación no fue neutral: redefinió los criterios de legitimidad académica, subordinó la investigación a las necesidades del sector empresarial y margó perspectivas críticas que cuestionaban los fundamentos del modelo (Grey, 2004).

La hegemonía del proyecto gerencial-corporativo en el programa no se sostiene por declaración explícita ni por imposición autoritaria: opera a través de mecanismos sutiles que, en su articulación sistemática, producen el efecto de naturalización que Bourdieu (2000) denomina violencia simbólica. Identificar estos mecanismos es condición necesaria para cualquier proceso de transformación cultural, porque lo que no se nombra no puede ser cuestionado ni modificado. La Tabla 6 sistematiza los principales mecanismos de reproducción identificados en el análisis del programa: el canon bibliográfico, los casos de estudio, los métodos de evaluación, las prácticas empresariales y el lenguaje disciplinar, describiendo, para cada uno, su manifestación concreta y el efecto formativo que produce en términos de disposiciones, imaginarios y horizontes profesionales de los estudiantes.

En el programa de Tuluá, este proyecto se manifiesta a través de múltiples mecanismos que operan de forma articulada:

Tabla 6
Mecanismos de reproducción del proyecto gerencial-corporativo en el programa

Mecanismo	Manifestación concreta	Efecto formativo
Canon bibliográfico	Predominio de manuales anglosajones (Robbins, Kotler, Porter, Gitman). Escasa presencia de autores latinoamericanos críticos.	Naturaliza marcos teóricos del Norte global como universales. Invisibiliza epistemologías alternativas (Santos, 2009).
Casos de estudio	Análisis de corporaciones multinacionales como modelos de éxito. Escasos casos de cooperativas, PYMES o economía solidaria.	Produce un imaginario profesional centrado en la gran empresa y el ascenso jerárquico (Bourdieu, 1997).
Métodos de evaluación	Exámenes orientados a solución de problemas técnicos. Indicadores cuantitativos de rendimiento como criterio central.	Refuerza la racionalidad instrumental como única forma legítima de conocimiento (Alvesson & Willmott, 2003).
Prácticas empresariales	Convenios concentrados en empresas del sector privado formal. Valoración diferencial de prácticas corporativas frente a comunitarias.	Configura un horizonte profesional que excluye trayectorias alternativas (Gibson-Graham, 2006).
Lenguaje disciplinar	Vocabulario centrado en competitividad, rentabilidad, optimización, eficiencia, posicionamiento estratégico.	Instala un régimen discursivo que delimita lo pensable y excluye lo alternativo (Parker, 2002).

Nota. *Elaboración propia a partir del análisis de programas de curso y entrevistas con docentes del programa. Fuentes teóricas referenciadas en el texto.*

Lo particularmente eficaz de estos mecanismos es su operación simultánea y acumulativa. Ningún mecanismo aislado bastaría para configurar un habitus profesional determinado; es su articulación sistemática la que produce el efecto de naturalización, denominada por Bourdieu (2000) como violencia simbólica: la imposición de significados que se presenta como legítima, en tanto oculta las relaciones de poder que la sustentan. El estudiante que ha sido socializado durante cinco años en este entorno no requiere una instrucción explícita sobre los valores que debe adoptar; las disposiciones se incorporan de manera pre-reflexiva mediante la exposición reiterada a prácticas, discursos y rituales académicos que naturalizan una visión particular del mundo como la única posible.

4.1.2 El proyecto socioambiental-territorial

Frente al paradigma gerencial-corporativo, el proyecto socioambiental-territorial surge de la convergencia de tradiciones intelectuales críticas, las cuales coinciden en que la formación en administración debe trascender la gestión eficiente de organizaciones orientadas al lucro para incorporar dimensiones de justicia social, sostenibilidad ecológica y compromiso territorial. Este proyecto, lejos de constituir un

programa monolítico, configura una constelación de enfoques que, desde distintas posiciones epistemológicas, convergen en la crítica al modelo hegemónico y en la búsqueda de alternativas formativas (Leff, 2004; Santos, 2009; Escobar, 2014).

Sus fuentes conceptuales más significativas pueden rastrearse en cinco vertientes interconectadas: la primera es la pedagogía crítica de raíz freireana, que concibe la formación como práctica de la libertad enfocada al desarrollo de consciencia crítica y al reconocimiento de los educandos como sujetos productores de conocimiento (Freire, 1970, 1993); la segunda es el pensamiento ambiental latinoamericano, que articula la crisis ecológica con las estructuras de desigualdad y propone una racionalidad ambiental alternativa a la racionalidad instrumental del mercado (Leff, 2004; Gudynas, 2011).

En la misma línea, la tercera es la economía solidaria y el cooperativismo, que ofrecen modelos organizativos concretos basados en la primacía del trabajo sobre el capital, la gestión democrática y la orientación al bienestar comunitario (Coraggio, 2011; Razeto, 1999); la cuarta son los estudios críticos de la gestión (Critical Management Studies), que desnaturalizan las teorías gerenciales hegemónicas mostrando sus fundamentos ideológicos y sus complicidades con estructuras de dominación (Alvesson & Willmott, 2003; Parker, 2002). Y la quinta es el pensamiento decolonial, que cuestiona la universalización de epistemologías del Norte sobre realidades del Sur y propone una ecología de saberes que reconozca la pluralidad de racionalidades (Santos, 2009; Escobar, 2014).

En el programa de Tuluá, este proyecto se articula a través de asignaturas pertenecientes a áreas como responsabilidad social, gestión ambiental, desarrollo regional y electivas que abordan economía solidaria o emprendimiento social. También se expresa en iniciativas de extensión que vinculan el programa con organizaciones del territorio, en semilleros de investigación centrados en problemáticas locales y en la práctica pedagógica de docentes que, desde distintas disciplinas, incorporan deliberada-

mente perspectivas críticas y socioambientales. Sin embargo, como se señaló en el capítulo anterior, este proyecto ocupa una posición subalterna dentro del campo formativo: sus asignaturas tienden a percibirse como complementarias, su carga horaria es inferior y su incidencia en la configuración del habitus profesional resulta más limitada (Apple, 2004).

4.1.3 Zonas de contacto y fricción entre los proyectos

La frontera entre ambos proyectos formativos no es una línea nítida, sino una zona de contacto porosa donde se producen hibridaciones, negociaciones y conflictos. Pratt (1991) acuñó el concepto de «zona de contacto» para describir espacios sociales donde culturas asimétricas se encuentran, chocan y dialogan en condiciones de relaciones de poder desiguales. Esta noción resulta productiva para analizar los puntos donde los dos proyectos formativos colisionan y generan dinámicas de particular interés analítico.

Una primera zona de contacto se configura en torno al concepto de responsabilidad social empresarial (RSE). Este opera como bisagra discursiva que permite a ambos proyectos reclamar legitimidad sobre una misma temática, pero desde marcos interpretativos radicalmente diferentes. Desde el proyecto gerencial-corporativo, la RSE se concibe como estrategia de gestión reputacional que mejora la competitividad y reduce riesgos para la empresa (Porter & Kramer, 2006); desde el proyecto socioambiental-territorial, se entiende como obligación ética y política que exige transformaciones estructurales en los modelos de producción y distribución de la riqueza (Gudynas, 2011; Leff, 2004). Cuando esta tensión no se explicita pedagógicamente, los estudiantes asimilan una versión superficial e instrumentalizada de la RSE que no cuestiona los fundamentos del modelo económico vigente.

Una segunda zona de fricción aparece en el tratamiento del emprendimiento. El proyecto gerencial-corporativo promueve un emprendimiento

centrado en la innovación tecnológica, la escalabilidad y la captura de valor en mercados competitivos, siguiendo el modelo de la empresa emergente de origen estadounidense; el proyecto socioambiental-territorial propone, en cambio, un emprendimiento enraizado en el territorio, dirigido a resolver necesidades comunitarias, basado en formas asociativas y solidarias de organización económica (Singer, 2007; Vieta, 2014). Ambas concepciones coexisten en el programa sin que se generen espacios sistemáticos de confrontación crítica.

Una tercera zona de contacto se localiza en los trabajos de grado, donde los estudiantes deben articular su formación teórica con un problema de investigación concreto. Este momento constituye, potencialmente, un espacio privilegiado para que las tensiones formativas se hagan explícitas, ya que obliga al estudiante a tomar posición sobre el tipo de problema que le interesa y los marcos conceptuales que lo rigen. No obstante, la tendencia predominante replica los cánones disciplinares

hegemónicos, con una proporción significativa de trabajos orientados a problemáticas de gestión corporativa convencional.

La coexistencia de dos proyectos formativos en pugna no genera únicamente fracturas y resistencias: también produce zonas de contacto donde ambas lógicas se superponen, negocian y, en el mejor de los casos, generan síntesis creativas. Retomando el concepto de Pratt (1991), estas zonas son espacios de encuentro asimétrico donde las tensiones pueden, si se gestionan pedagógicamente, convertirse en oportunidades de aprendizaje crítico. La Tabla 7 mapea tres de estas zonas: la responsabilidad social empresarial, el emprendimiento y los trabajos de grado, describiendo cómo cada proyecto formativo las interpreta y cuál es su potencial dialéctico cuando se abordan de manera explícita en el aula. Comprender estas zonas es estratégico: son los puntos del currículo donde la disputa entre proyectos se hace más visible y, por tanto, más susceptible de ser transformada en reflexión colectiva.



Tabla 7
Zonas de contacto entre los dos proyectos formativos: tensiones y potencialidades.

Zona de contacto	Lectura gerencial-corporativa	Lectura socioambiental-territorial	Potencial dialéctico
Responsabilidad social	Gestión reputacional, creación de valor compartido, ventaja competitiva sostenible.	Obligación ética, transformación estructural de modelos de producción, justicia distributiva.	Espacio para debatir los límites de la RSE corporativa y explorar formas genuinas de responsabilidad territorial.
Emprendimiento	Start-up, escalabilidad, innovación disruptiva, captura de valor en mercados globales.	Emprendimiento social y solidario, economía comunitaria, innovación frugal orientada a necesidades locales.	Oportunidad para confrontar modelos y valorar formas diversas de generación de valor económico y social.
Trabajos de grado	Estudios de caso corporativos, planes de negocios, análisis de sectores industriales.	Investigación-acción participativa, sistematización de experiencias, diagnósticos territoriales.	Momento de síntesis donde el estudiante explicita su posición formativa y la traduce en un proyecto concreto.
Sostenibilidad	Eco-eficiencia, economía circular como modelo de negocios, huella de carbono como indicador.	Límites planetarios, decrecimiento, justicia ambiental intergeneracional, soberanía alimentaria.	Terreno fértil para analizar críticamente si las soluciones de mercado son suficientes ante la crisis ecológica.

Nota. Elaboración propia. La columna de potencial dialéctico sugiere cómo la tensión puede ser pedagógicamente productiva cuando se explicita y se discute críticamente en el aula.

4.2 La formación del habitus profesional

El concepto de habitus, tal como lo formula Bourdieu (1990, 1997), permite superar la dicotomía entre estructura y agencia al mostrar cómo las estructuras sociales se encarnan en disposiciones corporales y cognitivas que encauzan la acción sin determinarla mecánicamente. En el contexto de la formación universitaria, el habitus profesional constituye el producto sedimentado de la experiencia formativa acumulada: un sistema de esquemas de percepción, apreciación y acción, el cual define lo que el profesional considerará relevante, legítimo, posible y deseable en su ejercicio laboral (Bourdieu & Passeron, 2001).

Wacquant (2004), al profundizar en la noción de habitus, insiste en su carácter dual: el habitus es estructurado (por las condiciones objetivas de existencia) y estructurante (genera prácticas que tienden a reproducir esas condiciones). Esta dualidad tiene implicaciones directas para el análisis de la formación en administración: las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y las experiencias de socialización, inherentes al trayecto formativo, configuran disposiciones que, una vez incorporadas, funcionarán como generadoras de prácticas profesionales específicas. Comprender cómo opera esta configuración exige analizar los mecanismos particulares mediante los cuales el habitus se produce.

4.2.1 El currículo como dispositivo de producción de habitus

El currículo compone el principal dispositivo institucional de producción de habitus profesional. Bernstein (2000) distingue entre el currículo de colección, caracterizado por fronteras rígidas entre disciplinas y fuerte clasificación del conocimiento; y el currículo integrado, donde las fronteras son porosas y se promueve la articulación entre saberes diversos. El programa de Administración de Empresas de Tuluá, como la mayoría de los programas del campo disciplinar, se organiza, con especial predominancia, según el modelo de colección: las asignaturas funcionan como unidades relativamente autónomas, con escasos espacios formales de articulación horizontal o vertical.

Esta fragmentación curricular tiene consecuencias directas sobre la configuración del habitus. Como señala Barnett (2000), el modelo compartimentalizado impide que los estudiantes desarrollen una comprensión integrada de los fenómenos organizacionales y sociales. Un estudiante puede cursar simultáneamente finanzas donde aprende a maximizar rentabilidad, ética empresarial donde se habla de responsabilidad social y economía ambiental donde se analizan externalidades negativas, sin que existan espacios formales para confrontar críticamente las tensiones entre estos marcos. La fragmentación no es, entonces, un problema tan solo organizativo: es un mecanismo que produce un habitus profesional cercenado, capaz de manejar múltiples registros discursivos sin integrarlos en una visión coherente del mundo (Morin, 1999).

4.2.2 La evaluación como mecanismo de legitimación

Los sistemas de evaluación constituyen un mecanismo particularmente potente en la configuración del habitus profesional, puesto que definen, de forma implícita, qué tipo de conocimiento es valioso y qué tipo de desempeño es legítimo. Cuando la evaluación se limita a la resolución de problemas técnicos, cálculo de indicadores financieros, diseño de estrategias de mercado, optimización de procesos productivos— envía un mensaje inequívoco sobre qué competencias importan y cuáles son accesorias. Como advierte Perrenoud (2008), la evaluación opera como un currículo oculto que comunica a los estudiantes las verdaderas prioridades del programa, más allá de lo que declaran los documentos institucionales.

En el contexto específico del programa, las prácticas evaluativas tienden a reproducir la jerarquización tácita entre saberes «duros» y «blandos» señalada por Apple (2004). Las asignaturas cuantitativas suelen evaluarse mediante exámenes con respuestas unívocas y criterios de calificación estandarizados, lo que les confiere una apariencia de objetividad y rigor que legitima su posición privilegiada. Las asignaturas críticas y reflexivas, en cambio, emplean con mayor frecuencia evaluaciones abiertas, ensayos, debates, proyectos colaborativos que, si bien promueven el pensamiento complejo, tienden a percibirse como menos exigentes o relevantes para el ejercicio profesional. Esta asimetría evaluativa refuerza la primacía del paradigma técnico-instrumental dentro del habitus profesional que se está configurando.

4.2.3 El habitus ambivalente: entre la adaptación pragmática y la resistencia

El análisis precedente sugiere que el habitus profesional producido por el programa es un reflejo unidireccional del proyecto hegemónico; aun así, la evidencia empírica y la reflexión teórica obligan a matizar esta lectura. El programa no produce un habitus monolítico, más bien podría denominarse un habitus ambivalente: un sistema de disposiciones que incorpora elementos de ambos proyectos formativos, aunque en proporciones desiguales y con distintos grados de enraizamiento.

Fleming y Spicer (2007) han analizado cómo, en contextos organizacionales, los sujetos desarrollan formas de cinismo práctico que les permiten reproducir las conductas esperadas sin adherir plenamente



a los valores que las sustentan. En el caso de los estudiantes de administración, esto se manifiesta como una competencia para navegar entre registros discursivos: pueden articular argumentos sobre sostenibilidad y responsabilidad social cuando el contexto lo demanda, pero reservan la racionalidad instrumental como marco predilecto de toma de decisiones (Bourdieu, 1990). Esta ambivalencia no es necesariamente hipocresía individual; es el producto lógico de una formación que transmite mensajes contradictorios sin ofrecer espacios para su confrontación explícita.

La formación del habitus profesional en el programa produce un habitus ambivalente que, en términos de Bourdieu (1990), hace referencia a la coexistencia, en tensión productiva, de las disposiciones hegemónicas y contrahegemónicas. Este hallazgo es uno de los más relevantes del análisis, porque muestra que el proceso de reproducción cultural nunca es completo ni cerrado: siempre deja fisuras por donde emergen posibilidades de transformación. La Tabla 8 organiza las dimensiones de este habitus ambivalente identificadas en el análisis, describiendo para cada una la disposición hegemónica predominante y la disposición contrahegemónica que coexiste con ella; asimismo el tipo de tensión que genera en la práctica pedagógica y profesional cotidiana.

Tabla 8
Dimensiones del habitus profesional ambivalente: disposiciones en tensión

Dimensión del habitus	Disposición hegemónica (Proyecto A)	Disposición contrahegemónica (Proyecto B)
Concepción de la organización	Entidad orientada a la maximización de utilidades y la generación de valor para accionistas.	Actor social con responsabilidad ante su entorno, trabajadores, comunidades y ecosistemas.
Criterio de éxito	Indicadores financieros: ROI, margen de beneficio, participación de mercado, crecimiento.	Indicadores múltiples: impacto social, huella ecológica, bienestar comunitario, equidad.
Relación con el territorio	Territorio como fuente de recursos (materia prima, mano de obra, mercados) a explotar eficientemente.	Territorio como tejido vivo de relaciones socioecológicas con el que la organización debe dialogar.
Concepción del conocimiento	Saber técnico-científico universal, producido en centros académicos del Norte global.	Ecología de saberes: integración de conocimientos científicos, locales, ancestrales y experienciales.
Horizonte profesional	Carrera gerencial ascendente en empresas privadas del sector formal.	Trayectorias diversas: cooperativas, gestión comunitaria, política pública, emprendimiento social.

Nota. *Elaboración propia con base en Bourdieu (1990, 1997), Santos (2009), Gudynas (2011) y Parker (2002). Las disposiciones no se distribuyen de manera binaria en los sujetos, sino que coexisten en proporciones variables.*

4.3 Espacios de resistencia y construcción de alternativas pedagógicas

El análisis de las dinámicas de reproducción podría generar una lectura paralizante que desconociera las múltiples formas de agencia presentes al interior del programa. Siguiendo a Scott (1985), quien demostró que, incluso en contextos de dominación intensa, existen «formas cotidianas de resistencia» capaces de subvertir parcialmente el orden hegemónico, resulta necesario cartografiar los espacios donde emergen prácticas formativas alternativas. Estos espacios no configuran un programa articulado de transformación curricular; son, más bien, intersticios, grietas y márgenes productivos desde los cuales se ensayan otras formas posibles de formación profesional.

4.3.1 Docentes como intelectuales transformadores

Giroux (1997) propone la categoría de «intelectual transformador» para designar a aquellos educadores que asumen su práctica pedagógica como un acto político orientado a la emancipación, trascendiendo el rol de técnico ejecutor de currículos predeterminados. En el programa de Tuluá, un grupo de docentes minoritario, pero significativo, encarna esta figura al incorporar perspectivas críticas en sus asignaturas, problematizar los marcos teóricos hegemónicos, promover metodologías participativas y vincular los contenidos académicos con las problemáticas del territorio.

La labor de estos docentes enfrenta, sin embargo, obstáculos significativos. Kincheloe y McLaren (2007) advierten que los intelectuales transformadores operan frecuentemente en condiciones de aislamiento institucional, puesto que las estructuras académicas tienden a premiar la reproducción del canon disciplinar antes que la innovación crítica. Los sistemas de evaluación docente, los criterios de promoción académica y las dinámicas de prestigio dentro del programa pueden desincentivar prácticas pedagógicas que se alejen del modelo convencional; no obstante, la persistencia de estos docentes constituye un factor crucial para mantener la tensión productiva entre los dos proyectos formativos.

4.3.2 Comunidades de práctica y aprendizaje situado

Wenger (1998) conceptualizó las comunidades de práctica como espacios de aprendizaje colectivo donde se negocian significados, se desarrollan identidades y se construyen repertorios compartidos de conocimiento práctico. En el programa, los semilleros de investigación y los grupos de estudio que abordan temáticas como economía solidaria, desarrollo sostenible o gestión comunitaria funcionan como comunidades de práctica, las cuales producen identidades profesionales alternativas al modelo hegemónico.

Estos espacios extracurriculares poseen una relevancia que excede su apariencia marginal. Al carecer de las restricciones formales del currículo, programas de curso rígidos, sistemas de evaluación estandarizados, presiones de acreditación, permiten una exploración más libre de perspectivas que no tienen cabida suficiente en la oferta formal. Lave y Wenger (1991) denominaron «participación periférica legítima» al proceso mediante el cual los novatos se integran progresivamente en una comunidad de práctica; en este caso, los semilleros permiten a los estudiantes explorar gradualmente marcos conceptuales y prácticas profesionales que el currículo formal solo aborda de manera tangencial.

4.3.3 Vínculos territoriales como pedagogía contrahegemónica

Los proyectos de extensión y vinculación con el medio que conectan al programa con organizaciones del territorio cooperativas, asociaciones campesinas, colectivos ambientales, organizaciones de economía solidaria constituyen quizá el espacio de resistencia más potente, ya que generan experiencias de aprendizaje situado; estas, confrontan directamente los marcos abstractos aprendidos en el aula. Santos (2010) denomina «investigación-acción participativa» a estas prácticas que coproducen conocimiento con las comunidades, desafiando la jerarquía convencional que sitúa a la universidad como productora exclusiva de saber.

Cuando un estudiante de administración trabaja directamente con una cooperativa de productores agrícolas del norte del Valle del Cauca, su experiencia formativa se transforma cualitativamente. Los problemas de gestión ya no son abstracciones de manual, sino desafíos concretos que involucran relaciones humanas, condiciones ecológicas específicas, dinámicas de poder local y restricciones materiales que ningún caso de estudio corporativo puede reproducir. Esta experiencia tiene el potencial de fisurar el habitus hegemónico, introduciendo disposiciones de sensibilidad territorial, compromiso comunitario y pensamiento complejo que, una vez incorporadas, pueden orientar la práctica profesional en direcciones alternativas (Escobar, 2014; Gonçalves, 1997).

La hegemonía cultural nunca es total: siempre existe resistencia, aunque con frecuencia esta adopta formas dispersas, informales e individuales que el análisis institucional convencional no registra. Identificar y sistematizar esos espacios de resistencia es un acto metodológico y político: muestra que la transformación no parte de cero, por el contrario, se apoya en prácticas ya existentes que pueden fortalecerse y articularse. La Tabla 9 presenta una tipología de los espacios de resistencia pedagógica identificados en

el programa, desde los docentes críticos y los semilleros de investigación hasta los vínculos territoriales y las comunidades de práctica, valorando para cada uno su alcance actual y su potencial transformador si recibieran apoyo institucional deliberado. Esta tipología establece un mapa de recursos para quienes aspiren a fortalecer el proyecto socioambiental-territorial desde dentro de la institución.



Tabla 9

Tipología de espacios de resistencia y su potencial transformador

Espacio	Actores principales	Prácticas características	Alcance y limitaciones
Docentes críticos	Profesores con formación en CMS, pedagogía crítica o estudios ambientales.	Bibliografía alternativa, metodologías participativas, problematización de marcos hegemónicos.	Impacto localizado en asignaturas específicas. Riesgo de aislamiento institucional (Giroux, 1997).
Semilleros de investigación	Estudiantes y docentes voluntarios interesados en temas alternativos.	Estudio de economía solidaria, sostenibilidad, gestión comunitaria.	Alcance restringido a participantes. Producen identidades profesionales alternativas (Wenger, 1998).
Extensión y vinculación territorial	Docentes, estudiantes, organizaciones del territorio.	Proyectos con cooperativas, asociaciones campesinas, colectivos ambientales.	Potencial transformador alto. Limitado por recursos, movilidad y tiempo (Santos, 2010).
Estudiantes críticos	Estudiantes que cuestionan, demandan bibliografía alternativa, proponen temas no convencionales.	Preguntas incómodas en clase, trabajos de grado sobre emprendimiento social o gestión comunitaria.	Abren grietas en el consenso hegemónico. Ejercen resistencia cotidiana (Scott, 1985).
Redes académicas alternativas	Docentes vinculados a RIPESS, RILESS, grupos de CMS.	Circulación de conocimiento alternativo, participación en eventos críticos.	Conectan el programa con comunidades epistémicas internacionales (Coraggio, 2011).

Nota. Elaboración propia. RIPESS: Red Intercontinental de Promoción de la Economía Social Solidaria. RILESS: Red Latinoamericana de Investigadores en Economía Social y Solidaria. CMS: Critical Management Studies.

4.4 Voces docentes sobre las tensiones formativas

El instrumento de recolección de información aplicado a los docentes del programa permite confrontar las categorías teóricas desarrolladas con la percepción de los actores directamente involucrados en la práctica formativa. Estructurado en cinco dimensiones: enfoque formativo, pensamiento crítico y ética, sensibilidad social y ambiental, relación con el entorno y perfil del estudiante, el instrumento operacionalizó las tensiones teóricas mediante preguntas específicas sobre prácticas pedagógicas concretas (Schein, 2010; Argyris & Schön, 1978).



El análisis de las respuestas revela hallazgos que confirman, pero también matizan, el marco interpretativo propuesto. En lo que respecta a la Dimensión 1, referida al enfoque formativo, la mayoría de los docentes reporta que sus asignaturas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, el análisis cualitativo de las respuestas abiertas evidencia una heterogeneidad significativa en la concepción de «integralidad»: mientras algunos docentes la definen en términos de competencias técnicas múltiples (manejo de herramientas, capacidad analítica, pensamiento lógico-cuantitativo), otros la articulan con dimensiones éticas, críticas y de compromiso social.

El instrumento de reflexividad docente, aplicado a los siete participantes del estudio, no solo recogió datos sobre prácticas pedagógicas: reveló la diversidad de perfiles formativos que coexisten dentro del mismo programa. Esta diversidad es, en sí misma, un hallazgo destacable: muestra que el cuerpo docente no es monolítico en sus orientaciones y que la tensión entre proyectos formativos se reproduce al interior de las propias prácticas de enseñanza. La Tabla 10 sistematiza los tres perfiles emergentes del análisis técnico-analítico, ético-disciplinado y crítico-sistémico, describiendo para cada uno sus características predominantes, su relación con los dos proyectos formativos en pugna y el tipo de habitus profesional que tiende a producir en los estudiantes.

Tabla 10

Perfiles formativos identificados a partir de las respuestas docentes

Perfil formativo	Características	Citas representativas del instrumento
Técnico-analítico	Enfocado en pensamiento lógico-cuantitativo, interpretación de datos, uso de herramientas TIC y toma de decisiones basada en información.	<i>«Estudiante que desarrolla pensamiento lógico-cuantitativo y fortalece su capacidad analítica [...] a partir de datos reales»</i>
Ético-disciplinado	Orientado a formar profesionales con valores éticos, compromiso con solución de problemas financieros en la empresa y la sociedad.	<i>«Profesionales comprometidos y disciplinados, con competencias en la solución de los problemas financieros [...] con altos valores éticos»</i>
Crítico-sistémico	Busca que el estudiante comprenda que la gestión tiene impactos directos en personas y entorno. Promueve responsabilidad social y sostenibilidad.	<i>«Formación de un estudiante con mirada crítica, ética y sistémica [...] capaz de comprender que los procesos administrativos no son neutros»</i>

Nota. *Elaboración propia a partir de las respuestas al instrumento aplicado a docentes del Programa de Administración de Empresas, seccional Tuluá. Las citas textuales provienen de la pregunta abierta sobre el perfil del estudiante que la asignatura contribuye a formar.*

La coexistencia de estos tres perfiles en el cuerpo docente confirma la hipótesis de un campo formativo heterogéneo, donde la tensión entre los dos proyectos no se resuelve, sino que se reproduce en cada práctica pedagógica. El perfil técnico-analítico se corresponde con el núcleo del proyecto gerencial-corporativo; el perfil crítico-sistémico encarna los valores del proyecto socioambiental-territorial; y el perfil ético-disciplinado ocupa una posición intermedia que, si bien incorpora preocupaciones valorativas, las articula predominantemente con la eficiencia del sistema económico existente.

Respecto a las Dimensiones 2, 3 y 4 del instrumento pensamiento crítico, sensibilidad social y ambiental, y relación con el entorno, las respuestas revelan otro resultado importante: la mayoría de los docentes señala con puntuaciones altas la incorporación de estas dimensiones en sus prácticas, lo cual sugiere que el discurso oficial del programa ha permeado la autopercepción docente. Sin embargo, el análisis cualitativo muestra una brecha entre declaraciones genéricas de adhesión a la crítica y la sostenibilidad, y la descripción de prácticas pedagógicas concretas que materialicen dichas declaraciones. Esta brecha replica, a escala docente, la incongruencia entre teorías explícitas y teorías en uso descrita por Argyris y Schön (1978).

Más allá de los perfiles individuales, el análisis de las respuestas abiertas del instrumento de reflexividad permitió identificar las tensiones que los propios docentes nombran y experimentan en su práctica

cotidiana. Este dato es especialmente valioso porque proviene de los actores directamente involucrados: no es una inferencia del analista externo, sino el reconocimiento que los docentes mismos hacen de las contradicciones que habitan. La Tabla 11 recoge estas tensiones formativas tal como fueron expresadas por los participantes, organizándolas por tipo y frecuencia de aparición. La tensión más recurrente entre la formación técnica demandada por el mercado laboral y la formación crítica-reflexiva que los docentes consideran necesaria; esta, concentra el nudo central de la disputa cultural analizada en este capítulo.

Tabla 11
Tensiones formativas identificadas por los docentes del programa

Eje de tensión	Polo gerencial-corporativo	Polo socioambiental-territorial
Rentabilidad vs. bienestar	Prioridad en eficiencia, competitividad y resultados financieros a corto plazo.	Necesidad de sostenibilidad e impacto social positivo a largo plazo.
Neutralidad técnica vs. ética	Herramientas de gestión como instrumentos neutros aplicables universalmente.	Toda decisión técnica tiene consecuencias éticas y políticas.
Componentes complementarios vs. centrales	Dimensiones sociales y ambientales como complementos al núcleo técnico de la formación.	Dimensiones sociales y ambientales como ejes centrales e integrados a toda la gestión.
Modelos universales vs. gestión contextualizada	Teorías de gestión aplicables independientemente del contexto cultural o territorial.	Necesidad de adaptar marcos teóricos a realidades locales y saberes comunitarios.

Nota. *Elaboración propia a partir de las respuestas abiertas del instrumento aplicado a docentes del programa. Las tensiones fueron identificadas tanto en preguntas directas como en los matices implícitos de las descripciones de prácticas pedagógicas.*

La observación de un docente, quien señala explícitamente la tensión entre los dos proyectos: «esta tensión se refleja en el aula cuando los estudiantes perciben los componentes sociales o ambientales como complementarios y no como parte central de la gestión», logra confirmar lo que el análisis teórico anticipa: la jerarquización implícita de saberes dentro del programa reproduce un habitus que ubica la racionalidad instrumental en el centro y las perspectivas críticas en la periferia del campo formativo. El mismo docente añade que su reto ha sido «mostrar que estas dimensiones no son opuestas, sino que pue-

den y deben integrarse, aunque ello implique cuestionar modelos tradicionales de gestión», lo que ilustra la posición del intelectual transformador descrito por Giroux (1997): un agente que, desde su práctica cotidiana, resiste la naturalización del paradigma hegemónico.

4.5 Hacia una síntesis dialéctica: ni reproducción absoluta ni utopía voluntarista

El análisis desarrollado en este capítulo obliga a resistir dos tentaciones analíticas igualmente improductivas: la primera es el determinismo reproductivista, que leería la hegemonía del proyecto gerencial-corporativo como una estructura inamovible, anulando toda posibilidad de transformación; la segunda es el voluntarismo pedagógico, bajo la suposición de que basta con la buena voluntad de docentes y estudiantes críticos para reconfigurar la cultura organizacional del programa. Ambas lecturas simplifican una realidad que, como se ha mostrado, es constitutivamente tensional.

La tradición dialéctica ofrece una alternativa conceptual más productiva. Desde esta perspectiva, la tensión entre los dos proyectos formativos no es un problema por resolver, sino una contradicción constitutiva que puede ser gestionada en una noción crítica (Adorno, 1973). El desafío no consiste en eliminar la tensión, lo cual significaría la imposición de un proyecto sobre otro; en contraposición, se concentra en crear las condiciones institucionales para que la disputa sea explícita, democrática y pedagógicamente productiva.

Esto implica, en términos concretos, transformar las zonas de contacto identificadas en la sección 4.2.3 en espacios deliberados de confrontación crítica. Cuando un programa de administración aborda explícitamente la tensión entre rentabilidad y sostenibilidad, cuando problematiza la universalidad de los modelos gerenciales hegemónicos, cuando pone en diálogo las teorías del Norte global con los saberes del territorio, no está debilitando la formación profesional: la está enriqueciendo con la complejidad que el ejercicio profesional contemporáneo exige (Barnett, 2000; Nussbaum, 2010).

Raworth (2017), al proponer el modelo de la «economía de la dona», ha mostrado que es conceptualmente posible articular viabilidad económica con límites ecológicos y fundamentos sociales. Trasladar esta lógica al campo formativo significaría construir un currículo que no sacrifique la competencia técnica en aras de la crítica social, ni subordine el compromiso territorial a la empleabilidad corporativa. Se trataría, en la formulación de Santos (2009), de una ecología de saberes que reconozca la legitimidad de múltiples formas de conocimiento y las ponga en diálogo productivo.

Para avanzar en esta dirección, el análisis sugiere al menos tres condiciones institucionales necesarias. Primera, la creación de espacios curriculares integradores (seminarios transversales, proyectos interdisciplinarios, análisis de casos desde múltiples marcos teóricos), los cuales obliguen al diálogo explícito entre las perspectivas en tensión, superando la fragmentación que Morin (1999) identifica como obstáculo para el pensamiento complejo. Segunda, la democratización de los espacios de deliberación curricular, incorporando de manera efectiva las voces de docentes críticos, estudiantes, egresados y actores del territorio en las decisiones sobre orientaciones formativas (Giroux, 2001). Tercera, la transformación de los sistemas de evaluación e incentivos académicos, de modo que valoren explícitamente las prácticas pedagógicas innovadoras, la vinculación territorial y la producción de conocimiento contextualizado, sin reducir el mérito docente a indicadores bibliométricos estandarizados (Ordorika & Lloyd, 2015).

El recorrido analítico realizado en este capítulo permite extraer varias conclusiones articuladas. En primer lugar, la tensión entre el proyecto gerencial-corporativo y el proyecto socioambiental-territorial

no es una anomalía que deba resolverse, sino una expresión de las contradicciones inherentes a la universidad pública contemporánea, en tanto formas profesionales para un mercado laboral concreto sin renunciar a su mandato transformador (Barnett, 2000). La cartografía detallada de esta tensión revela zonas de contacto, tales como responsabilidad social, emprendimiento, sostenibilidad, trabajos de grado; estas, adecuadamente gestionadas, pueden convertirse en espacios de aprendizaje crítico de alto valor formativo.

En segundo lugar, la formación del habitus profesional opera mediante mecanismos articulados (canon bibliográfico, casos de estudio, prácticas evaluativas, espacios de práctica profesional, lenguaje disciplinar) que tienden a naturalizar el paradigma gerencial-corporativo como universal. Sin embargo, este habitus no es monolítico: la evidencia empírica muestra la configuración de un habitus ambivalente, donde coexisten, en proporciones desiguales, disposiciones hegemónicas y contrahegemónicas (Bourdieu, 1990; Fleming & Spicer, 2007).

En tercer lugar, los espacios de resistencia (docentes críticos, semilleros de investigación, proyectos de extensión territorial, estudiantes reflexivos, redes académicas alternativas), aunque no logran por sí solos transformar la cultura organizacional dominante, cumplen una función esencial: mantienen viva la posibilidad de otra formación posible, impiden el cierre total del campo y acumulan experiencias que pueden eventualmente desestabilizar los supuestos básicos compartidos (Clegg et al., 2011; Scott, 1985).

Finalmente, la voz de los propios docentes confirma que la tensión es percibida, vivida y, en algunos casos, asumida de forma intencional como recurso pedagógico. La identificación de tres perfiles formativos: técnico-analítico, ético-disciplinado y crítico-sistémico refleja la heterogeneidad del cuerpo docente y la coexistencia de racionalidades diversas al interior del programa. El reto, como señala Freire (1993), más que pretender una neutralidad imposible, se trata de asumir con criticidad el carácter político de toda práctica educativa y orientarla hacia horizontes de justicia social, sostenibilidad ecológica y dignidad humana.

Las tensiones formativas identificadas en este capítulo entre el paradigma gerencial-corporativo y el proyecto socioambiental-territorial, al igual que entre el habitus adaptado al mercado y el habitus crítico-reflexivo, se prolongan y adquieren nuevas formas en el territorio de la transformación digital que analiza el Capítulo V. La adopción de plataformas tecnológicas, la virtualización del trabajo y la gestión de datos organizacionales son procesos que reproducen, amplifican o, en ocasiones, cuestionan las estructuras de poder y los proyectos formativos en pugna identificados en este análisis. La pregunta que orienta el capítulo siguiente es, en este sentido, una continuación directa de la que ha guiado el presente: ¿qué tipo de organización, y qué tipo de sujeto institucional, produce la transformación digital cuando se inserta en una cultura organizacional atravesada por estas tensiones constitutivas?

CAPÍTULO

05

**TRANSFORMACIÓN DIGITAL:
TRABAJO REMOTO,
COMPETENCIAS DIGITALES,
CIBERSEGURIDAD Y ÉTICA**

En el capítulo anterior se presentaron los fundamentos teóricos que articulan la transformación digital con el clima y la cultura organizacional; además, se analizaron sus principales dimensiones: modelos de trabajo en la postpandemia, sistemas de información para la gestión del talento humano, analítica organizacional basada en datos, competencias digitales, y los desafíos en materia de ciberseguridad y ética. El presente capítulo profundiza en cada una de estas, incorporando evidencia empírica reciente, marcos de referencia internacionales y datos estadísticos que permiten comprender la magnitud y complejidad de estos fenómenos en el entorno organizacional contemporáneo.

La intención de este capítulo no es reiterar lo ya expuesto, sino ampliar el análisis desde perspectivas complementarias que enriquecen la comprensión del fenómeno. Así, se abordan las tensiones emergentes entre la flexibilidad del trabajo remoto y la cohesión organizacional; los dilemas éticos derivados del uso de inteligencia artificial en la gestión del talento; la necesidad de marcos sistemáticos para el desarrollo de competencias digitales; y las implicaciones estratégicas de la ciberseguridad como dimensión cultural de las organizaciones. Todo ello se inscribe en el marco de las instituciones de educación superior, donde estas dinámicas adquieren un matiz particular dada la doble misión de formar profesionales competentes y gestionar eficientemente sus propios procesos internos (Trenerry et al., 2021; Koska et al., 2025).

5.1 Transformación digital

El análisis de la transformación digital que se presenta en este capítulo no es una revisión bibliográfica desvinculada del caso estudiado. Se ancla, por el contrario, en evidencia institucional específica de la Universidad del Valle y en los hallazgos empíricos de las Líneas 1 y 2 de esta investigación. Los datos cuantitativos del cuestionario de clima organizacional muestran que la dimensión Recursos Institucionales obtuvo uno de los puntajes más bajos del perfil (media = 4.2/7), y las entrevistas semiestructuradas revelan que las principales fuentes de tensión reportadas por el personal administrativo durante la pandemia estuvieron asociadas a desigualdades en el acceso tecnológico, a la implementación apresurada del teletrabajo y a la ausencia de acompañamiento en el desarrollo de competencias digitales.

A su vez, los perfiles formativos identificados en el Capítulo IV (Tabla 10) muestran que docentes con orientación crítico-reflexiva tienden a adoptar las herramientas digitales de manera más selectiva y contextualizada; caso contrario aquellos alineados con el paradigma gerencial-corporativo, quienes las incorporan con mayor énfasis en la eficiencia y la productividad medible. La revisión de literatura internacional que sigue en este capítulo se lee, por tanto, en diálogo permanente con esta realidad institucional concreta.

Cinco años después del inicio de la pandemia por COVID-19, el trabajo remoto e híbrido ha dejado de ser una solución de emergencia para convertirse en un componente estructural de la organización del trabajo. Según datos de WFH Research, más de uno de cada cuatro días laborales pagados en Estados Unidos se realizaron desde el hogar durante 2024, una proporción que contrasta drásticamente con la relación de uno de cada catorce que existía antes de la pandemia (Barrero et al., 2023). Esta transformación no ha sido homogénea: mientras que los roles basados en conocimiento muestran tasas elevadas de teletrabajo, los trabajadores de primera línea y los sectores industriales continúan requiriendo presencialidad.

La evidencia reciente indica que el trabajo híbrido continúa siendo la modalidad predominante entre los empleos con potencial de trabajo remoto. Gallup (2025) informa que, en Estados Unidos, el 52 % de los trabajadores con empleos compatibles con esta modalidad laboran bajo esquemas híbridos, el 26 % de forma totalmente remota y el 22 % exclusivamente de manera presencial. Asimismo, el informe *State of Hybrid Work 2025* de Owl Labs (2025) señala que las organizaciones mantienen una tendencia hacia modelos flexibles, aunque persisten tensiones derivadas de las políticas de retorno a la oficina y de las expectativas de flexibilidad de los trabajadores.

Uno de los debates centrales en torno al trabajo remoto e híbrido ha sido su impacto sobre la productividad. Una revisión sistemática de literatura publicada en *SN Business & Economics*, que analizó estudios realizados entre 2020 y 2024 en pequeñas y medianas empresas de diversos contextos globales, concluyó que los modelos flexibles de trabajo generalmente mejoran la productividad al incrementar la satisfacción de los empleados, reducir tiempos de desplazamiento y favorecer el equilibrio entre la vida laboral y personal. El modelo híbrido resultó ser el más efectivo, al combinar la autonomía del trabajo remoto con las ventajas colaborativas de la interacción presencial (Maity & Lee, 2025).

No obstante, estos beneficios no están exentos de riesgos psicosociales. La investigación también documenta que la flexibilidad puede generar aislamiento social, difuminación de los límites entre el trabajo y la vida personal, y fatiga digital (Aprilina & Martdianty, 2023). En este sentido, Lathabhan y Mehendale (2025) demostraron que prácticas como el *mindfulness* organizacional facilitan la transición hacia modelos híbridos al reducir los niveles de estrés asociados con la adaptación. Este hallazgo es relevante para las instituciones de educación superior, donde la sobrecarga tecnológica y la multiplicidad de roles docente, investigación, extensión, gestión administrativa hacen a sus miembros particularmente vulnerables a la fatiga digital.

Los datos globales sobre la consolidación del trabajo híbrido adquieren mayor relevancia analítica cuando se examinan sus efectos diferenciados sobre las distintas dimensiones del clima organizacional. No todas las facetas del clima responden de la misma manera a la flexibilización de los modelos de trabajo: algunas se fortalecen, como la autonomía, la productividad en tareas individuales, la inclusión geográfica; otras, por el contrario, se ven presionadas, como la cohesión informal, la comunicación no verbal, la equidad en el acceso a oportunidades de desarrollo.

La Tabla 12 sistematiza dichos efectos contrastando, para cada dimensión clave, los beneficios documentados en la literatura y los desafíos emergentes que deben ser gestionados activamente. Esta sistematización es relevante para la Universidad del Valle en la medida en que los hallazgos del cuestionario de clima, especialmente los relativos a Trabajo en Equipo y Recursos Institucionales, se leen con mayor profundidad a la luz de estos efectos.

Tabla 12
Efectos del Trabajo Híbrido sobre Dimensiones Clave del Clima Organizacional

Dimensión	Efectos Positivos	Desafíos Emergentes
Autonomía y flexibilidad	Mayor control sobre horarios; mejora del equilibrio vida-trabajo; reducción de tiempos de desplazamiento	Difuminación de límites laborales-personales; riesgo de sobrecarga horaria; dificultad para desconectarse
Cohesión y pertenencia	Reunión intencional fortalece encuentros presenciales; equipos más deliberados en su comunicación	Reducción de interacciones informales; aislamiento social; dificultad de integración de nuevos miembros
Productividad	Mayor concentración en tareas individuales; ahorro de 72 minutos diarios en promedio por eliminación del desplazamiento	Fatiga por reuniones virtuales; dificultad para trabajo colaborativo espontáneo
Comunicación	Documentación más sistemática; inclusión de participantes geográficamente dispersos	Pérdida de comunicación no verbal; aumento de malentendidos; saturación de canales digitales
Equidad e inclusión	Acceso a oportunidades independiente de la ubicación geográfica; mayor diversidad en contratación	Sesgo de proximidad; trabajadores remotos perciben menor visibilidad; brecha digital socioeconómica

Nota. *Elaboración propia con base en Trenerry et al. (2021), Palumbo (2021), Han et al. (2025) y datos de Gallup (2025).*

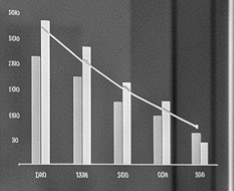
Un fenómeno emergente que merece atención particular es el denominado sesgo de proximidad (proximity bias), el cual se refiere a la tendencia de los líderes organizacionales a favorecer, consciente o inconscientemente, a los colaboradores que trabajan de manera presencial, otorgándoles mayores oportunidades de desarrollo, asignaciones estratégicas, promociones y reconocimiento (Owl Labs, 2025). Este sesgo es problemático en modelos híbridos donde coexisten trabajadores presenciales y remotos, generando lo que algunos autores han llamado una “fuerza laboral de dos niveles” con grados dispares de visibilidad, inclusión y acceso a oportunidades (Williamson et al., 2024).

Para las instituciones de educación superior, el sesgo de proximidad tiene implicaciones concretas. Docentes que trabajan en modalidad remota o híbrida podrían verse excluidos de decisiones académicas importantes, de comités de investigación o de redes informales que facilitan la colaboración científica. De igual manera, el personal administrativo que labora desde casa podría experimentar menor sentido de pertenencia institucional y menores posibilidades de ascenso. La gestión explícita de este sesgo, mediante políticas de evaluación basadas en resultados y no en presencialidad, se convierte en una necesidad estratégica para preservar la equidad organizacional.



PEOPLE ANALYTICS | HRIS OVERVIEW

ATTRITION FORECAST (85% PREDICTIVE)



RETENTION MODEL



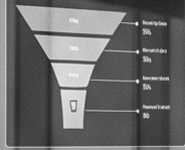
BUCKET PERFORMANCE

- 1. Identifying
- 2. Research
- 3. Recruitment
- 4. Development
- 5. Retention

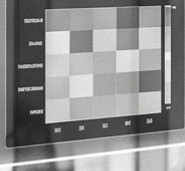
ORGANIZATIONAL HEALTH



TALENT ACQUISITION FUNNEL



EMPLOYEE ENGAGEMENT HEATMAP



5.2 Sistema de información en la gestión del talento humano

La analítica de personas (people analytics) ha experimentado una evolución significativa en los últimos años. Ha pasado de modelos descriptivos, enfocados en reportar indicadores históricos, como la tasa de rotación o el ausentismo, a modelos predictivos y prescriptivos capaces de anticipar fenómenos organizacionales y recomendar cursos de acción basados en datos (Bersin, 2024). Esta evolución ha sido impulsada por la convergencia de tres factores: la disponibilidad de grandes volúmenes de datos organizacionales, el avance de las técnicas de aprendizaje automático y la integración de la inteligencia artificial generativa en las plataformas de gestión del talento humano (Benuyenah, 2024).

En la encuesta SQ Magazine de 2025, el 50% de los profesionales de recursos humanos encuestados identificó la analítica de personas como el área donde la inteligencia artificial tendrá el mayor impacto, seguida por la adquisición de talento (37%) y el aprendizaje y desarrollo (35%). Asimismo, el 28% de las empresas estadounidenses ya utiliza tableros de desempeño impulsados por inteligencia artificial para alinear métricas individuales con los objetivos estratégicos organizacionales (SQ Magazine, 2025). Estos datos reflejan una tendencia clara hacia la centralización de la toma de decisiones sobre talento humano en sistemas algorítmicos, lo cual plantea tanto oportunidades como riesgos que deben ser cuidadosamente gestionados.

A pesar del entusiasmo en torno a la analítica de personas, la evidencia sugiere que la mayoría de las organizaciones se encuentran aún en etapas iniciales de madurez. Bersin (2024) señala que, tras miles de millones de dólares invertidos en plataformas de gestión del capital humano, menos del 10% de las empresas logra correlacionar efectivamente los datos de personas con indicadores de negocio. Esta brecha entre la promesa tecnológica y la realidad operativa constituye uno de los desafíos centrales del campo.

La analítica de personas no es un fenómeno homogéneo: las organizaciones se encuentran en estadios muy diferentes de desarrollo de esta capacidad; a su vez, la brecha entre las que están en etapas iniciales y las que operan en niveles avanzados tiene implicaciones directas sobre la calidad de las decisiones de gestión del talento. Comprender en qué nivel se sitúa una institución es el primer paso para diseñar una hoja de ruta de maduración realista y contextualizada.

La Tabla 13 presenta el modelo de cuatro niveles propuesto por Bersin (2024): desde el análisis descriptivo con reportes básicos de indicadores históricos hasta el análisis prescriptivo con recomendaciones automatizadas basadas en inteligencia artificial, indicando para cada nivel el enfoque, un ejemplo concreto de aplicación y la adopción estimada entre las organizaciones a nivel global. Estos datos muestran que la gran mayoría de las instituciones, incluidas las universidades latinoamericanas, se encuentran aún en los niveles descriptivo y diagnóstico, lo que define tanto las posibilidades como los límites razonables de la transformación digital en gestión del talento en el corto plazo.

Tabla 13
Niveles de Madurez en People Analytics

Nivel	Enfoque	Ejemplo	Adopción Estimada
1. Descriptivo	Reportes retrospectivos de indicadores básicos	Tasa de rotación trimestral; ausentismo por área	~60% de organizaciones
2. Diagnóstico	Análisis causal de fenómenos identificados	Correlación entre satisfacción y desempeño por equipo	~25% de organizaciones
3. Predictivo	Modelos estadísticos de anticipación	Probabilidad de renuncia de colaboradores de alto potencial	~10% de organizaciones
4. Prescriptivo	Recomendaciones automatizadas de acción	Asignación óptima de talento a proyectos según competencias	<5% de organizaciones

Nota. *Elaboración propia con base en Bersin (2024), Ghafoori et al. (2024) y SQ Magazine (2025).*

Uno de los riesgos más críticos asociados con la analítica de personas impulsada por inteligencia artificial es la perpetuación y amplificación de sesgos discriminatorios. Dubey y Vachher (2025) examinan cómo los prejuicios incorporados en los datos de entrenamiento, el diseño de los algoritmos y los procesos de toma de decisiones pueden reforzar la discriminación sistémica en contextos de gestión del talento humano. El caso paradigmático que ilustra este riesgo es el de Amazon, cuyo algoritmo de selección de personal fue descartado en 2018 tras comprobarse la discriminación sistemática hacia las candidatas mujeres; esto, gracias al entrenamiento del modelo con datos históricos que reflejaban patrones de contratación predominantemente masculinos (Dastin, 2018).

La demanda Mobley contra Workday, Inc., donde el demandante alegó que las herramientas de selección basadas en inteligencia artificial de la empresa discriminaban a candidatos por raza, edad y discapacidad, estableció un precedente legal relevante cuando en 2024 un juez federal en California denegó la moción de desestimación de Workday, subrayando la necesidad de que las empresas garanticen la transparencia y responsabilidad de sus sistemas de inteligencia artificial (Mobley v. Workday, Inc., 2024). Este tipo de litigios evidencia la evolución de los marcos regulatorios hacia una mayor exigencia de rendición de cuentas a las organizaciones que utilizan algoritmos para adoptar decisiones con efectos sobre las personas.

En el ámbito regulatorio, la Unión Europea lidera con el Reglamento de Inteligencia Artificial (EU AI Act), vigente desde agosto de 2024, que clasifica los sistemas de inteligencia artificial por niveles de riesgo e impone requisitos estrictos a los sistemas de alto riesgo, incluyendo evaluaciones de conformidad, registros y sanciones significativas por incumplimiento. En Estados Unidos, estados como Colorado, California y Nueva York han promulgado legislación específica sobre transparencia y mitigación de sesgos en sistemas de inteligencia artificial aplicados a decisiones laborales (ISACA, 2025). Para las organizaciones latinoamericanas, donde los marcos regulatorios sobre inteligencia artificial se encuentran en fase de construcción, estos desarrollos normativos internacionales ofrecen referentes valiosos para el diseño de políticas institucionales proactivas.

Marler y Boudreau (2017) advirtieron sobre la necesidad de equilibrar la eficiencia analítica con el respeto a los derechos de los colaboradores. Van den Heuvel y Bondarouk (2024) proponen un enfoque de tres etapas para operacionalizar la ética en la analítica de personas: identificación de principios éticos, implementación mediante estándares y educación, y validación en aplicaciones concretas. Este aspecto resulta útil para instituciones de educación superior, donde la sensibilidad ética constituye un valor fundacional que debe reflejarse coherentemente en sus propias prácticas de gestión.

Los principios fundamentales que deben orientar una analítica de personas ética incluyen la transparencia sobre los datos recopilados y su uso, la proporcionalidad en la recolección de información, la minimización del almacenamiento de datos al mínimo indispensable, la anonimización de análisis agregados para proteger la identidad individual, la participación de los colaboradores en el diseño de las métricas que evalúan su desempeño, y la existencia de mecanismos de revisión humana para decisiones críticas generadas por algoritmos (Lu & Xiong, 2025; Ghafoori et al., 2024; Avtalion et al., 2025).

5.3 Competencias Digitales y Cultura Organizacional

El desarrollo de competencias digitales ha alcanzado un punto inflexivo en el contexto organizacional contemporáneo. Según datos del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, en el período 2024-2025 el 92% de los trabajadores de la Unión Europea reportó necesitar habilidades digitales para desempeñar sus funciones laborales; al igual que, el 30% utilizó sistemas de inteligencia artificial en su trabajo cotidiano (Cosgrove & Cachia, 2025). Sin embargo, a pesar de esta demanda creciente, solo el 56% de los adultos en la Unión Europea alcanzaba un nivel de habilidades digitales superior al básico en 2023, evidenciando una brecha significativa entre las exigencias del entorno y las capacidades reales de la fuerza laboral.

El Marco Europeo de Competencias Digitales para Ciudadanos (DigComp), desarrollado por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, constituye el referente internacional más consolidado para comprender, evaluar y desarrollar competencias digitales. En su versión más reciente (DigComp 3.0), el marco identifica cinco áreas de competencia fundamentales: alfabetización informacional y de datos; comunicación y colaboración; creación de contenido digital; seguridad y resolución de problemas. Cada área comprende competencias específicas que se despliegan en ocho niveles de dominio, desde el básico hasta el altamente especializado (Vuorikari et al., 2022; Cosgrove & Cachia, 2025).

La construcción de competencias digitales en el ámbito organizacional no puede reducirse a la capacitación técnica instrumental. Como señalan Carvalho et al. (2025) y Cyfert et al. (2025), la efectividad de los programas de desarrollo de competencias digitales depende, en esencia, de la cultura organizacional

en la que se insertan. Las organizaciones que conciben el error como parte del proceso de aprendizaje, valoran la experimentación y destinan tiempo formal para la formación, obtienen mejores resultados en sus procesos de transformación digital.

Una estrategia integral para el fortalecimiento de competencias digitales en instituciones de educación superior debería contemplar al menos cuatro componentes articulados: primero, un diagnóstico inicial de las competencias existentes, utilizando instrumentos validados, como la Escala de Competencias Digitales basada en DigComp (DCS); segundo, programas de formación escalonados que reconozcan la diversidad de trayectorias y puntos de partida; tercero, comunidades de práctica y tutorías entre pares que faciliten el aprendizaje situado; cuarto, mecanismos de evaluación continua que permitan monitorear el progreso y ajustar las intervenciones (Adam & Siladjaja, 2025; Espina-Romero et al., 2024).

Es fundamental que estas estrategias se aborden desde una perspectiva de equidad. La brecha digital no es un fenómeno puramente generacional, como frecuentemente se asume; la evidencia muestra que el dominio efectivo de herramientas digitales en contextos profesionales depende más de las oportunidades reales de formación y acompañamiento que de la edad (Nadkarni & Prügl, 2020; Trenerry et al., 2021). En contextos regionales, como el Valle del Cauca, las desigualdades socioeconómicas en el acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos añaden una capa adicional de complejidad; a partir de ello, las instituciones deben considerar en el diseño de sus estrategias de desarrollo de competencias digitales.

5.4 Ciberseguridad, ética y confianza

La ciberseguridad ha dejado de ser un asunto exclusivamente técnico para convertirse en una dimensión estratégica que permea la totalidad de la organización. El panorama de amenazas cibernéticas en 2025 presenta una complejidad sin precedentes, donde el costo global del cibercrimen se estima en 10,5 billones de dólares anuales, el costo promedio de una brecha de datos alcanza los 4,44 millones de dólares y los ataques de ransomware representan el 44% de las brechas de seguridad documentadas (Khalil, 2025). En este contexto, los ataques de ingeniería social constituyen la principal tipología de amenaza, con un 44% de los profesionales de ciberseguridad encuestados por ISACA, reportándola como el tipo de ataque más frecuente contra sus organizaciones, seguido por la explotación de vulnerabilidades (37%) y el malware (26%) (ISACA, 2025).

La evidencia reciente refuerza y amplía un hallazgo ya documentado en el capítulo anterior: la mayoría de las brechas de seguridad tienen su origen en el comportamiento humano. Los datos de 2025 añaden la dimensión agravante de la inteligencia artificial en este panorama. Según el informe de Fortinet (2025) sobre concienciación en seguridad, casi nueve de cada diez organizaciones reconocen que el uso de inteligencia artificial por parte de los atacantes ha incrementado la conciencia sobre la importancia de la capacitación en seguridad. Esta conciencia no se traduce automáticamente en preparación: un aproximado del 40% de los líderes considera que sus empleados disponen de las aptitudes para identificar, evitar y reportar amenazas cibernéticas basadas en inteligencia artificial.

Las amenazas impulsadas por inteligencia artificial que más preocupan a los líderes de seguridad incluyen el phishing generativo (51%), las falsificaciones de voz mediante inteligencia artificial o vishing (43%), los ataques mediante manipulación de indicaciones (prompt hacking, 45%) y las falsificaciones profundas o deepfakes (41%) (VikingCloud, 2025). Estos datos son especialmente relevantes para las instituciones de educación superior, que manejan grandes volúmenes de información sensible, como registros académicos, datos de investigación, información financiera, datos personales de miles de estu-

diantes y colaboradores; al tiempo que operan con recursos de ciberseguridad limitados en comparación con el sector corporativo.

Un factor que agrava la vulnerabilidad organizacional es la escasez crítica de profesionales en ciberseguridad a nivel global. Según el estudio ISC2 Cybersecurity Workforce Study de 2025, existe un déficit de aproximadamente 4,8 millones de profesionales de ciberseguridad en el mundo, cifra que creció un 19% en un solo año. Esta brecha no se reduce a formas cuantitativas: dos de cada tres organizaciones reportan brechas de habilidades entre moderadas y críticas en sus equipos de seguridad; por lo tanto, incluso las organizaciones que cuentan con personal de ciberseguridad enfrentan limitaciones significativas en las capacidades disponibles (ISC2, 2025).

Un dato revelador del estudio de ISACA (2025) es que la adaptabilidad ha emergido como la cualificación más valorada en profesionales de ciberseguridad (61%), por encima incluso de la experiencia previa en el campo (60%). Además, las habilidades blandas: pensamiento crítico (57%), comunicación (56%) y resolución de problemas (47%), constituyen la principal brecha de competencias percibida (59%). Estos hallazgos sugieren que la ciberseguridad organizacional requiere un perfil profesional, idóneo para combinar conocimiento técnico con capacidades humanas de análisis, comunicación y adaptación al cambio; un perfil que las instituciones de educación superior están en posición privilegiada de formar.

La ciberseguridad no es un problema técnico que pueda concentrarse en los equipos de tecnología: es una dimensión estratégica de la cultura organizacional que involucra a todos los actores institucionales. Las instituciones de educación superior son objetivos atractivos para los ciberataques, dada la combinación de datos sensibles que gestionan: información académica, registros financieros, datos personales de comunidades numerosas y diversas; además de la diversidad de sus usuarios, en la cual incluye una alta rotación de estudiantes con diferentes niveles de conciencia sobre seguridad digital.

La Tabla 14 sistematiza las principales amenazas cibernéticas identificadas en los informes de seguridad más recientes (Fortinet, 2025; VikingCloud, 2025; ISACA, 2025), describiendo para cada una su naturaleza, su impacto específico en instituciones de educación superior y las fuentes que la documentan, con el fin de ofrecer un panorama actualizado que oriente las decisiones de gobernanza digital de las universidades colombianas y latinoamericanas.

Tabla 14
Principales Amenazas Cibernéticas y su Relevancia para Instituciones de Educación Superior (2025)

Amenaza	Descripción	Impacto en IES	Fuente
Phishing generativo con IA	Correos fraudulentos personalizados generados por IA de alta sofisticación	Suplantación de identidad docente; acceso no autorizado a sistemas académicos	Fortinet, 2025; VikingCloud, 2025
Ransomware	Secuestro de datos con exigencia de pago; ataque a respaldos	Bloqueo de registros académicos; interrupción de operaciones administrativas	Deepstrike, 2025; ISACA, 2025
Deepfakes y vishing	Falsificaciones de voz e imagen para suplantación de identidad	Fraude en comunicaciones institucionales; manipulación de procesos académicos	VikingCloud, 2025
Vulneración de datos personales	Acceso no autorizado a información sensible de colaboradores y estudiantes	Daño reputacional; responsabilidad legal; pérdida de confianza institucional	PWC, 2025; ISC2, 2025
Ingeniería social	Manipulación psicológica para obtener acceso a sistemas o información	Vulnerabilidad por alta rotación de usuarios (estudiantes); diversidad de perfiles	ISACA, 2025; Fortinet, 2025

Nota. Elaboración propia con base en los informes referenciados. IES = Instituciones de Educación Superior.

La ética digital trasciende el mero cumplimiento normativo para constituirse en un pilar de la confianza institucional. Como se analizó en el capítulo precedente, la confianza se construye lentamente, pero puede erosionarse con rapidez ante incidentes de seguridad mal gestionados, usos inapropiados de información personal o decisiones automatizadas percibidas como injustas (Avtalion et al., 2025; Lu & Xiong, 2025). Este apartado añade, a la discusión anterior, el análisis de los marcos emergentes de gobernanza de la inteligencia artificial y sus implicaciones específicas para las organizaciones.

El mercado global de gobernanza de la inteligencia artificial fue valorado en aproximadamente 227,6 millones de dólares en 2024 y se proyecta que crezca a una tasa compuesta anual del 35,7% entre 2025 y 2030, alcanzando cerca de 1.420 millones de dólares (Aura Intelligence, 2025). Tal crecimiento exponencial refleja la urgencia con la que las organizaciones están adoptando herramientas de detección de sesgos, documentación automatizada de cumplimiento y mecanismos de auditoría basados en blockchain para garantizar la transparencia de sus sistemas de inteligencia artificial.

Para las instituciones de educación superior, la gobernanza de la inteligencia artificial presenta desafíos específicos. Estas instituciones no solo deben gestionar éticamente sus propios sistemas plataformas

de evaluación, sistemas de gestión del aprendizaje, herramientas de analítica académica; además, tienen la responsabilidad social de formar profesionales capaces de diseñar, implementar y auditar sistemas de inteligencia artificial éticos. En el ámbito de la investigación académica, el uso creciente de inteligencia artificial generativa plantea interrogantes sobre la integridad académica, la autoría intelectual y la validez de los hallazgos científicos que deben ser abordados mediante políticas institucionales claras (ISACA, 2025).

La construcción de confianza digital requiere un enfoque sistémico que articule políticas institucionales, prácticas de gestión y valores organizacionales compartidos. La Encuesta Global de Confianza Digital de PWC (2025) revela que las organizaciones capaces de construir reputaciones sólidas en materia de ciberseguridad y manejo ético de información generan ventajas competitivas determinantes en términos de confianza de usuarios, atracción de talento y legitimidad institucional.

Un elemento central para la construcción de esta confianza es lo que Fortinet (2025) denomina cultura de seguridad, cuyo interés alude a la internalización de las prácticas de seguridad como un componente natural del comportamiento organizacional, más allá del cumplimiento de protocolos formales. Los datos respaldan la efectividad de este enfoque: el 67% de las organizaciones que implementan programas de concienciación y capacitación en seguridad reportan reducciones moderadas o significativas en intrusiones, incidentes y brechas (Fortinet, 2025). Sin embargo, el informe también advierte que más de una cuarta parte de las organizaciones identifica el riesgo interno como razón para implementar programas de capacitación, lo cual representa un incremento notable respecto a años anteriores y refleja la complejidad del desafío.

5.5 La Transformación Digital como Proyecto Cultural

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo refuerza y profundiza una tesis central del capítulo anterior: la transformación digital es, ante todo, un

proyecto cultural. Las cinco dimensiones examinadas (trabajo remoto e híbrido, analítica de personas, competencias digitales, ciberseguridad y ética digital) convergen en un punto común: su éxito o fracaso depende menos de la sofisticación tecnológica disponible y más de la capacidad organizacional para gestionar los cambios culturales, relacionales y éticos que la digitalización implica (Deep, 2023; Grover et al., 2022; Cyfert et al., 2025).

Las instituciones de educación superior se encuentran en una posición condicionada y, al mismo tiempo, privilegiada frente a estos desafíos. Por un lado, enfrentan las mismas presiones de digitalización que cualquier organización contemporánea, con la complejidad adicional de gestionar comunidades diversas, como docentes, personal administrativo, estudiantes con necesidades, capacidades y expectativas heterogéneas. Por otro lado, su misión formativa les otorga una responsabilidad única: no solo deben digitalizarse de manera competente, sino hacerlo de un modo que sirva como modelo de práctica ética, inclusiva y sostenible para las generaciones de profesionales en formación (Isensee et al., 2020; Butt et al., 2024; Cardoso et al., 2025).

En este sentido, la pregunta que orienta la reflexión final no se circunscribe a cómo digitalizar más rápido o con mayor eficiencia, por el contrario, su proposición es ética y política: cómo digitalizar de maneras que fortalezcan la humanización del trabajo, la democracia organizacional, la equidad en el acceso a oportunidades y el bienestar colectivo de la comunidad institucional (Orlikowski, 2000; Grover et al., 2022). La transformación digital, concebida como un proceso socialmente construido y culturalmente mediado, requiere liderazgo visionario, participación genuina de los actores organizacionales, inversión sostenida en el desarrollo de capacidades humanas, así como una reflexividad crítica constante sobre los efectos organizacionales y sociales de las tecnologías que se adoptan (Cyfert et al., 2025; Adam & Siladjaja, 2025).

DISCUSIÓN INVESTIGATIVA **INTEGRADA**



El presente análisis integra los hallazgos de tres investigaciones paralelas que, aunque distintas en sus objetos de estudio y metodologías, convergen en un análisis crítico sobre cómo las organizaciones, particularmente las instituciones educativas, experimentaron, gestionaron y aprendieron de la crisis pandémica de 2019-2023. La primera línea investigativa examina el clima organizacional percibido por el personal administrativo de una universidad colombiana durante la pandemia, revelando dinámicas complejas en torno a seguridad, bienestar laboral y adaptación organizacional.

La segunda, por su parte, analiza las tensiones entre la formación orientada al mercado y la formación con enfoque social-ambiental en el Programa de Administración de Empresas, identificando contradicciones profundas entre lo que la institución proclama enseñar y las prácticas modeladas en su cotidianidad. La tercera explora cómo estas dinámicas se vinculan con los procesos de transformación digital que estas instituciones experimentaron, frecuentemente como respuestas aceleradas y acríticas a la necesidad inmediata de continuidad operativa.

Esta discusión integrada, más que yuxtaponer hallazgos, busca construir una interpretación sinérgica, la cual permita comprender cómo la pandemia tuvo un efecto catalizador de tensiones latentes en la cultura organizacional de las instituciones educativas, revelando tanto vulnerabilidades como capacidades de adaptación que tienen implicaciones profundas para la formación de profesionales en el siglo XXI. A partir de este análisis, emerge un argumento central: la crisis pandémica funcionó como un espejo que reflejó contradicciones estructurales en la cultura organizacional implícita de la universidad; estas, operan silenciosamente en las organizaciones modernas, mediante lo que Edgar Schein (2010) denomina los supuestos básicos compartidos: aquellas creencias profundas y frecuentemente invisibles que guían el comportamiento organizacional sin cuestionarse explícitamente.

Durante la pandemia, mientras la institución comunicaba públicamente compromiso con “bienestar integral”, “flexibilidad laboral” y “cuidado del personal”, sus prácticas operacionales reproducían lógicas de intensificación laboral, por medio del teletrabajo sin límites establecidos de jornada. Los trabajadores administrativos reportaron experiencias de extensión de horarios laborales, aumento de volumen de tareas y disponibilidad esperada 24/7 para responder correos y mensajes a través de múltiples canales digitales. Esta discrepancia entre lo proclamado y lo practicado no fue un fallo accidental o transitorio, sino la expresión visible de supuestos organizacionales más profundos que priorizaban la continuidad operativa bajo presión sobre la verdadera sostenibilidad del bienestar laboral.

Paralelamente, en el Programa de Administración de Empresas, los docentes identificaban en sus análisis reflexivos una tensión fundamental entre lo que teóricamente debería enseñarse (responsabilidad social, sostenibilidad, ética empresarial) y lo que



la institución misma modelaba en su gestión cotidiana: un enfoque donde la prioridad

Los trabajadores administrativos reportaron que, aunque formalmente se reconocía la transición al teletrabajo como una medida flexible y protectora durante la crisis, en la práctica se tradujo en una extensión paulatina de jornadas laborales sin límites claros, en un aumento de responsabilidades y tareas que debían completarse dentro del mismo horario o menos; asimismo, en una expectativa tácita de disponibilidad permanente mediante múltiples canales de comunicación digital. Como expresó uno de los participantes en las entrevistas, “el horario se volvió en algún momento más extenso. No se cumplía con un horario establecido, sino que no había medición de tiempo.”

Esta observación es reveladora en tanto señala que la institución no solo extendió horarios de forma deliberada y comunicada, permitió, a su vez, la erosión de límites entre trabajo y no-trabajo, entre disponibilidad laboral y tiempo personal. Los trabajadores experimentaban una imposibilidad creciente de establecer cuándo “terminaba” el día de trabajo, cuándo podían desconectarse, cuándo podían considerar que habían cumplido. Esto contrasta con las comunicaciones públicas de la institución sobre flexibilidad y bienestar. Según el marco teórico de Edgar Schein (2010), esta discrepancia entre valores proclamados (lo que

la institución afirma valorar) y supuestos básicos compartidos (lo que realmente hace y valida en la práctica) es constitutiva de muchas organizaciones contemporáneas. Los supuestos básicos operan en un nivel más profundo que los valores explícitos, frecuentemente de forma inconsciente, y guían el comportamiento organizacional sin que se cuestionen de manera directa.

El análisis evidenció una incoherencia entre los tres niveles de la cultura organizacional. Aunque la universidad implementó medidas visibles como dotación tecnológica, capacitación, protocolos de bioseguridad y estabilidad laboral, y proclamó valores de bienestar, flexibilidad y cuidado del personal, en la práctica predominó el supuesto de priorizar la continuidad operativa y la productividad, reflejado en la distribución de tareas, la evaluación del desempeño y las expectativas de disponibilidad de los trabajadores.

La importancia de esta revelación reside en visibilizar algo que, de forma recurrente, permanece invisible en las organizaciones: la verdadera cultura no aquella plasmada en los documentos o discursos, sino lo que se valida, se premia y se reproduce en la práctica. Bourdieu (2000) lo llamaría “violencia simbólica” (la imposición de un significado que el teletrabajo es flexible y beneficioso, mientras oculta las relaciones de poder que lo sustentan: la expectativa de mayor disponibilidad, la imposibilidad de delimitar espacios y tiempos personales). La pandemia lo expuso al extremar las condiciones: bajo presión de crisis, resulta más difícil mantener la ilusión de coherencia entre discursos y prácticas. Los supuestos básicos se hacen más visibles cuando el sistema entra en estrés porque la gente debe actuar rápidamente sin tiempo para mantener las máscaras públicas.

Lo anterior tiene implicaciones más amplias que el mero diagnóstico de incoherencia. Si la pandemia hizo visible la brecha entre valores proclamados y supuestos implícitos, entonces abre la posibilidad teórica y práctica de transformación cultural genuina. El reconocimiento de que la institución actuaba bajo supuestos diferentes a los que comunicaba es

una oportunidad para reflexión colectiva, mas no un fracaso.

Como señala Schein (2010), la transformación cultural requiere identificar primero estos supuestos profundos, hacerlos visibles mediante procesos de reflexión compartida, someterlos a discusión crítica y, solo entonces, construir nuevos consensos que se traduzcan en cambios sostenibles en las prácticas. Esto es particularmente importante en una institución educativa, pues la cultura que esta institución encarna (tanto aquella que enseña en documentos como la que vive cotidianamente) tiene un profundo efecto educativo para todos sus miembros, con especial énfasis en los estudiantes que están formándose como profesionales.

El cambio genuino en la cultura organizacional requeriría acción deliberada en múltiples frentes; significaría establecer límites claros y protegidos entre vida laboral y personal (como prácticas cotidianas validadas y protegidas por la institución, no solo como enunciados de política). Requeriría, además, redefinir cómo se evalúa la contribución de los trabajadores, moviendo el énfasis desde el volumen de tareas completadas hacia la calidad, sostenibilidad y bienestar integral.

De igual modo, representaría integrar a trabajadores administrativos, de todos los niveles, en procesos de reflexión sobre qué modalidades de trabajo son sostenibles y compatibles con una vida digna fuera del trabajo. Implicaría que directivos y líderes académicos reconozcan públicamente las contradicciones identificadas y demuestren, mediante sus propias prácticas, un compromiso genuino con límites y cuidado. En esencia, la transformación de cultura organizacional no puede ser un proyecto de “comunicación” o de “documentos nuevos”, sino un proceso de reflexión colectiva que permita a la institución alinearse con los valores que proclama.

En segundo lugar, el análisis evidencia una estrecha relación entre la cultura organizacional y las tensiones de la formación. Los docentes identificaron la coexistencia de dos paradigmas: uno orientado

al mercado, centrado en la eficiencia, la competitividad y la rentabilidad, y otro de enfoque social y ambiental, que prioriza la sostenibilidad, la equidad y el bienestar colectivo. Aunque este último ha ganado espacio en los currículos, suele mantenerse como un componente complementario más que como un eje central de la formación administrativa.

Esta tensión también se manifestó en la gestión de la universidad durante la pandemia. Aunque debía equilibrar continuidad operativa y bienestar de sus trabajadores, predominó una lógica de eficiencia. Si bien evitó despidos masivos, persistieron desigualdades en la distribución de cargas laborales, el apoyo psicosocial fue percibido como limitado y la comunicación se caracterizó por ser principalmente unidireccional, con escasa participación de los trabajadores en la toma de decisiones.

Esta contradicción entre lo enseñado y lo modelado es problemática porque el aprendizaje organizacional trasciende el aula y los contenidos curriculares; ocurre, en cambio, mediante lo que se denomina el “currículo oculto” (aquello que los estudiantes aprenden al observar cómo funcionan realmente las cosas en la institución donde se forma). Pierre Bourdieu (1997) desarrolló el concepto de “habitus” para describir este proceso mediante el cual los sistemas educativos reproducen disposiciones duraderas, formas de pensar y actuar que se sedimentan a través de la experiencia prolongada en la institución.

El habitus profesional de un administrador se configura tanto en lo que se enseña formalmente, como en lo que experimenta como normal, válido y aceptable en la institución donde se forma. Si un estudiante de administración experimenta que, en su propia institución educativa, frente a una crisis, se prioriza la continuidad operativa sobre el verdadero bienestar laboral, aprende algo muy diferente de lo que los syllabus dicen sobre responsabilidad social. Aprende que, en la realidad, cuando las cosas se ponen difíciles, los discursos sobre ética y responsabilidad social son aspiracionales, pero no operacionales. Aprende que la eficiencia y la continuidad son lo verdaderamente valorado.

Algunos autores, como Peter Fleming y Andre Spicer (2007), han descrito este fenómeno como “cinismo organizacional” (una condición donde los actores reconocen las contradicciones entre discursos corporativos o, en este caso, académicos y prácticas reales; sin embargo, participan en los rituales sin cuestionarlos abiertamente o con capacidad de transformarlos). Los estudiantes observan la contradicción entre lo que se proclama en las aulas y lo que ven suceder en la realidad organizacional; aun así, aprenden a normalizar tal forma de funcionar, tolerar sus contradicciones y aceptar que “así es el mundo real”.

La pandemia aceleró la visibilización de estas contradicciones al llevar a la organización al límite de sus capacidades. Las condiciones de estrés extremo hacen más difícil mantener la ilusión de coherencia. Un docente expresaba esta tensión con particular clari-

dad: “Considero que hay una tensión constante entre una formación orientada al mercado, centrada en la eficiencia, la competitividad, la rentabilidad y los indicadores de desempeño, y una formación con enfoque social y ambiental, que prioriza el bienestar, la sostenibilidad y el impacto colectivo.” Pero esta no es simplemente una tensión teórica entre dos corrientes de pensamiento académico; es una contradicción vivida en la práctica cotidiana de la institución.

La implicación más importante para la transformación formativa es que no puede ocurrir únicamente a través de cambios curriculares aislados, reformas de planes de estudio o inclusión de nuevos tópicos. La investigación sobre cambio educativo muestra, en consonancia, que cuando existe brecha entre lo que la institución enseña y lo que modela en su propia práctica organizacional, el poder transformador de la educación se ve comprometido.

Henry Giroux (2001) conceptualizó a los docentes como “intelectuales transformadores” (profesionales cuya práctica es inherentemente política y con el potencial de formar ciudadanos críticos, capaces de cuestionarse a sí mismos y a sus contextos). No obstante, para que los docentes puedan cumplir este rol, requieren condiciones organizacionales que lo permitan: espacios dedicados para reflexión crítica colectiva, reducción de cargas administrativas que dejan poco tiempo para pensar, protección de la autonomía académica frente a presiones mercantiles, y en gran medida, coherencia entre las exigencias de enseñanza en la institución y lo que modela en su propia gestión.

Si la institución educativa aspira a transformar la formación profesional, es decir, pasar de un modelo que reproduce acríticamente la lógica del mercado a otro que incorpora la responsabilidad social y ambiental como ejes centrales, no periféricos, deberá emprender transformaciones simultáneas en su propia cultura organizacional. No puede esperar que estudiantes piensen críticamente sobre modelos de gestión transformadora si la institución que los forma continúa operando bajo lógicas tradicio-

nales; No puede encentrar la importancia de límites saludables en el trabajo si sus propios trabajadores experimentan jornadas extensas sin límites claros; no puede proclamar compromiso con sostenibilidad mientras en sus decisiones opera la lógica de eficiencia a corto plazo.

Esto plantea un desafío institucional complejo, pero también una oportunidad. El desafío consiste en una reflexión honesta sobre supuestos compartidos, disposición de líderes para cuestionar sus propias prácticas y voluntad de hacer cambios que pueden resultar incómodos; la oportunidad, por su parte, se refiere a la visibilización que generó la pandemia sobre esta necesidad. El Sistema de Assurance of Learning (SAL), que muchas universidades implementan para evaluación de resultados educativos, mide lo que estudiantes aprendieron de contenidos específicos.

Pese a ello, hay una dimensión del aprendizaje que es más difícil de medir y, sin embargo, profundamente formativa: los estudiantes aprenden cómo funcionan las organizaciones, cuáles reciben legitimidad y cómo responden los líderes bajo presión. Esta dimensión solo puede medirse observando como la institución misma se comporta. Durante la pandemia, cada institución educativa fue un laboratorio vivo donde estudiantes lograron percibir cómo sus líderes priorizaban, que valores demostraban en la práctica, cómo balanceaban o fallaban en equilibrar múltiples objetivos en conflicto.

En tercer lugar, y quizá de forma más crítica, la transformación digital experimentada durante la pandemia se implementó como una respuesta meramente técnica a lo que era, en esencia, una crisis organizacional y cultural, perdiendo, así, una oportunidad significativa para modificaciones más profundas. Los hallazgos sobre clima organizacional revelan que, desde la perspectiva de los trabajadores administrativos, la transición al teletrabajo mediante plataformas digitales fue generalmente positiva en lo que respecta a infraestructura y acceso a recursos. Como expresó uno de los participantes, “ese tema de herramientas digitales si fue muy acertado de parte de la universidad. Apoyo

con equipos, también no solo a nosotros, sino a los estudiantes.” La institución distribuyó computadoras, proporcionó acceso a software, mejoró la plataforma virtual de aprendizaje (el campus) e implementó sistemas de comunicación múltiple. Desde una perspectiva técnica, la respuesta fue, en muchos aspectos, apropiada y efectiva.

No obstante, esta evaluación positiva de lo “técnico” (la disponibilidad de herramientas) enmascaraba conversiones más profundas y problemáticas en la manera de organizar el trabajo, en cómo se ejercía el control y la vigilancia, en qué oportunidades reales existían para una transformación más emancipatoria de las relaciones laborales. Cuando una crisis obliga a las organizaciones a adoptar nuevas tecnologías rápidamente, por lo general, lo hacen de forma que replican las estructuras de poder existentes en los nuevos medios, en lugar de usar la oportunidad para transformarlas. Como analiza Shoshana Zuboff (2019) en su trabajo sobre “capitalismo de vigilancia”, la digitalización de sistemas permite nuevas formas de captura de datos, monitoreo y control que, con frecuencia, operan de forma distribuida e invisible, facilitando lo que denomina una “vigilancia omnipresente”.

La implementación del teletrabajo mediante plataformas digitales en la universidad permitió intensificar mecanismos de monitoreo que, en el trabajo presencial, hubieran sido más evidentes y resistidos. La plataforma campus, donde estudiantes entregaban trabajos, registraba, además de lo que se entregaba, cuándo, desde dónde y cuántos intentos se hacían; el correo institucional permitía saber con exactitud cuando un trabajador estaba conectado; los sistemas de chat corporativo creaban una expectativa de disponibilidad inmediata. Todas estas herramientas fueron presentadas (y probablemente concebidas) como facilitadores de comunicación y colaboración. Y en cierto sentido lo eran. Sin embargo, a la vez funcionaban como mecanismos de vigilancia distribuida. Nick Srnicek (2017) describe este fenómeno como característico del “capitalismo de plataformas”: los sistemas parecen ser infraestructuras neutrales de comunica-

ción, pero en realidad están diseñados para extraer información y facilitar formas de control.

Ahora bien, el problema más profundo es que la transformación digital fue tratada como un asunto técnico (“¿cómo mantenemos las operaciones si los trabajadores están en casa?”) cuando consistía en un problema organizacional y político (“¿cómo replanteamos las relaciones de trabajo, la distribución del poder, los límites entre vida laboral y personal en una transición a modalidades remotas?”). Una transformación digital de carácter emancipatorio habría implicado procesos completamente diferentes.

Para tal caso, hubiera significado que trabajadores de todos los niveles participaran en el diseño de las plataformas y modalidades de trabajo, sin reducirlo en su adopción como usuarios pasivos. H hubiera requerido deliberación colectiva sobre qué datos se recopilan en los sistemas digitales, quien tiene acceso a esa información y con qué propósito. H hubiera necesitado establecimiento de reglas claras, transparentes y consensuadas sobre disponibilidad y desconexión (límites explícitos sobre cuándo se espera que los trabajadores estén disponibles y cuándo tienen derecho a estar completamente fuera de alcance). H hubiera permitido reflexión crítica sobre como la tecnología podría transformar, de manera genuina, las modalidades de trabajo hacia mayor autonomía y menor supervisión, en lugar de replicar sistemas jerárquicos tradicionales en nuevos medios digitales.

En cambio, ocurrió que la crisis fue “resuelta” técnicamente, así, la institución continuó operando sin alterar estructuralmente sus lógicas organizacionales subyacentes. Como describe Mark Alvesson (2012), en su análisis de cultura organizacional, menciona que estas tienden a implementar cambios para preservar las estructuras existentes de poder y control, incluso cuando afirman estar buscando transformación. Esta dinámica es evidente en la implementación de tecnología: los sistemas digitales se adoptan manteniendo jerarquías tradicionales, centralizando decisiones en líderes y limitando participación de trabajadores.



Adicionalmente, Alvesson y Willmott (2003) describen esto como una forma de “emancipación controlada”: se ofrece cierta libertad (trabajar desde casa) pero dentro de marcos que no cuestionan la estructura fundamental de poder. Los trabajadores ganan flexibilidad de localización, pero pierden control sobre cómo se organiza el trabajo remoto. Ganan acceso a herramientas digitales, pero no participación en su diseño.

En el contexto específico de la formación académica, esta implementación acrítica de tecnología tiene implicaciones educativas significativas. Si el Programa de Administración de Empresas busca formar profesionales capaces de pensar críticamente sobre transformación organizacional, sobre el papel de la tecnología en la vida organizacional, sobre cómo implementar cambios tecnológicos de forma que beneficie a todas las partes interesadas, ¿cómo puede hacerlo mientras la institución misma modela una implementación acrítica de tecnología?

Los estudiantes no solo aprenden en los libros de texto; aprenden observando como su institución educativa adoptó plataformas digitales sin una mirada crítica sobre sus implicaciones políticas, reproducciones de poder o las alternativas que no fueron exploradas. Aprenden, una vez más, un habitus de aceptación técnica de lo digital sin cuestionamiento reflexivo de sus fundamentos. Aprenden que, cuando surge una crisis tecnológica o de cambio organizacional, la respuesta es implementar soluciones técnicas con rapidez, sin tiempo para pensar en profundidad sobre supuestos, consecuencias o alternativas.

Los tres análisis convergen en un diagnóstico integrado de gran importancia: la pandemia, lejos de limitarse a un evento exógeno que interrumpió temporalmente el funcionamiento normal de instituciones educativas, fue, más bien, un catalizador que aceleró y visibilizó contradicciones estructurales en la cultura organizacional de estas instituciones.

Tales contradicciones operan en múltiples niveles de forma coherente, pero paradójica. En el nivel institucional de gestión laboral, existe una discrepancia entre valores de bienestar proclamados y supuestos operacionales de continuidad prioritaria bajo presión. En el nivel de la formación académica, existe una brecha entre lo que se enseña sobre responsabilidad social y lo que se modela en prácticas organizacionales reales. En el nivel de implementación tecnológica, existe una contradicción entre el potencial emancipatorio de la tecnología digital y su aplicación reproductiva que replica y amplifica estructuras existentes de control. Cada nivel refuerza los otros en un sistema donde la incoherencia se reproduce casi de forma automática.

Estas tensiones no son contradicciones accidentales ni se resuelven solo con nuevas políticas; responden a decisiones sobre qué valores y prioridades prevalecen en la organización. Las instituciones educativas enfrentan presiones simultáneas de eficiencia y competitividad, así como de humanismo, equidad y transformación. En contextos de crisis, como la pandemia, estos conflictos suelen resolverse preservando las estructuras de poder existentes, incluso a costa de los valores institucionales proclamados.

La visibilización de estas contradicciones durante la pandemia abre la posibilidad de transformación deliberada. Los desafíos que emergen de este análisis integrado son múltiples y complejos, en tanto no se trata de ajustes periféricos que pueden implementarse mediante capacitaciones o cambios de política; en defecto, requieren transformaciones que exigen coraje institucional y disposición para cuestionar supuestos compartidos. En primer lugar, una transformación genuina de la cultura organizacional que implica hacer explícitos los supuestos básicos sobre que significa “excelencia” en una institución educativa. Esto requeriría procesos cuidadosamente diseñados de reflexión colectiva (focus groups, asambleas, entrevistas) donde trabajadores de todos los niveles puedan hablar sobre cuáles son sus consideraciones sobre las prioridades reales de la institución, sus validaciones en la práctica

y dónde ven contradicciones.

Lo anterior, implicaría debate público dentro de la institución sobre estas contradicciones, reconociendo que el conflicto y la tensión son normales y pueden ser productivos si se abordan directamente. Como también, implicaría redefinir cómo se mide el éxito de la institución: no solo en términos de matrícula, retención, rankings académicos, sino también en términos de bienestar laboral de sus trabajadores, satisfacción de docentes, impacto territorial, contribución a sustentabilidad ambiental.

En segundo lugar, la integración teórico-práctica en la formación requiere reducir la brecha entre lo que se enseña sobre gestión transformadora y lo que se modela en la práctica organizacional. Esto no significa que docentes hablen con más honestidad sobre las contradicciones; consiste en crear espacios estructurados donde estudiantes analizan con criterio sus propias instituciones, donde observan en tiempo real las decisiones que los líderes toman y reflexionan sobre ellas. Podría significar proyectos integradores donde estudiantes diseñan propuestas de transformación organizacional basadas en análisis de problemas reales en organizaciones locales. Asimismo, docentes y líderes de la institución deberían estar dispuestos a someterse a análisis crítico por parte de estudiantes, a escuchar cuando observan incoherencias, a responder con honestidad sobre las presiones y dilemas que enfrentan. Esta apertura de la institución a la crítica de sus propios estudiantes es profundamente educativa.

En tercer lugar, es necesario repensar la transformación digital, más allá de un problema técnico, como un proceso político, el cual debe ser deliberado y democrático. Esto requeriría asegurar participación genuina de trabajadores de todos los niveles en decisiones sobre qué tecnologías se adoptan, cómo se implementan y cómo se usan; conllevaría un análisis crítico de qué datos se recopilan mediante sistemas digitales, quién tiene acceso a esa información, con qué propósito se utiliza y cómo se protege la privacidad. De igual modo, necesitaría establecer límites cla-

ros, transparentes y protegidos a la disponibilidad en contextos de trabajo digital (reglas explícitas sobre cuándo se espera respuesta inmediata a mensajes, cuándo es aceptable estar desconectado, cómo se respeta el derecho a la desconexión fuera de horarios). A la vez, formación de líderes en implementación crítica de tecnología, ayudándoles a reflexionar sobre cómo asegurar que los nuevos sistemas digitales contribuyan a mayor autonomía y menos supervisión, en lugar de lo opuesto.

Finalmente, es necesario abrir la formación académica de forma más genuina hacia el territorio y las realidades organizacionales reales que existen en los contextos donde se sitúan las universidades. La investigación sobre educación en administración muestra, con consistencia, que cuando la formación se concentra en teorías abstractas y casos de grandes corporaciones internacionales, sin conexión con organizaciones locales, dinámicas territoriales y modelos alternativos de gestión, los estudiantes aprenden a ver el mundo de forma estrecha.

Fortalecer dicho vínculo entre formación académica y realidades organizacionales locales (estudiando cooperativas de café, empresas comunitarias, gobiernos municipales, emprendimientos sociales) permitiría que estudiantes vean la amplitud de formas en que se puede organizar trabajo y recursos; reconocimiento en cómo el modelo de gran corporación capitalista no es el único posible, que hay alternativas viables, donde profesionales pueden contribuir a transformación social a través de su trabajo en gestión.

Esta ampliación territorial de la formación es importante en contextos como el Valle del Cauca, donde históricamente han existido movimientos de economía solidaria, donde persisten iniciativas de producción agroecológica, donde hay organizaciones comunitarias que han gestionado recursos de forma equitativa y sostenible. Cuando estudiantes de administración solo ven casos de empresas orientadas a maximizar rentabilidad, interiorizan que esa es la única lógica posible; cuando estudian organizaciones comunitarias y entienden cómo

funcionan, qué retos enfrentan, cómo distribuyen el poder y los recursos, aprenden que hay múltiples formas validas de organizar trabajo humano.

La conclusión derivada de este análisis integrado tiene relación en cómo la pandemia no fue simplemente una crisis a superar mediante respuestas técnicas o ajustes periféricos; consistió en una ventana de oportunidad para reflexionar sobre la cultura organizacional de las instituciones educativas y su rol en la reproducción o transformación de modelos de gestión, de relaciones de poder, de concepciones sobre trabajar, aprender y vivir con dignidad. Las contradicciones reveladas durante 2020-2023 siguen siendo relevantes y urgentes. La pregunta sobre qué instituciones queremos construir, qué profesionales deseamos formar, qué relaciones de poder estamos reproduciendo o transformando mediante nuestras decisiones cotidianas, no ha desaparecido con el fin de la emergencia sanitaria. Si algo, el regreso a cierta “normalidad” corre el riesgo de permitir la invisibilización de lo que la pandemia hizo visible.

La coherencia entre discurso y práctica no es algo garantizado por buenos documentos, declaraciones sinceras de valores o buenas intenciones de los líderes; en contraría, exige voluntad política deliberada de reflexión colectiva, disposición genuina de los líderes para cuestionar supuestos que pueden ser incómodos o desafiantes, así como construcción de estructuras organizacionales que protejan y habiliten espacios para esa reflexión crítica continua. Requiere que la institución educativa vea su propia práctica organizacional como un espacio de aprendizaje fundamental para sus estudiantes, donde lo que sucede entre bambalinas es tan educativo como lo que ocurre en las aulas; a su vez, que reconozca que, cuando existe una brecha entre lo enseñado y lo modelado, son los supuestos implícitos (aquellos validados en la práctica) poseen el poder formativo más duradero.





CONCLUSIONES GENERALES



Las evidencias y reflexiones acumuladas a lo largo de este libro permiten formular un conjunto de conclusiones que, integradas, constituyen la contribución central de la obra al conocimiento científico sobre las organizaciones contemporáneas de educación superior en América Latina.

Primera conclusión: el clima organizacional en instituciones de educación superior es un fenómeno dinámico y multidimensional, cuya gestión requiere instrumentos y perspectivas que vayan más allá de la medición periódica de satisfacción. El análisis empírico realizado durante el período pandémico muestra que las dimensiones del clima más sólidas durante la crisis (capacitación, comunicación institucional, cohesión de equipo) se construyeron deliberadamente mediante políticas de recursos humanos consistentes antes de la pandemia. La resiliencia del clima organizacional no es un atributo que las instituciones encuentran en el momento de la crisis; es el resultado de inversiones acumuladas en cultura, liderazgo y bienestar que determinan la capacidad de respuesta ante disrupciones imprevistas.

Esta conclusión se sustenta en los datos empíricos del Capítulo III. Las tres dimensiones con mayor favorabilidad durante el período pandémico, Capacitación (media = 5.8/7), Comunicación Institucional (5.6/7) y Trabajo en Equipo (5.4/7), comparten un denominador común: todas habían sido objeto de políticas institucionales deliberadas y consistentes antes de la pandemia. La Universidad del Valle había invertido en sistemas de formación continua del personal administrativo, en plataformas de comunicación interna y en programas de bienestar que fomentaban la cultura colaborativa. Estos activos culturales, construidos con anterioridad a la crisis, operaron como reservas de resiliencia cuando la pandemia impuso la transición abrupta al teletrabajo. En contraste, las dimensiones con mayor fragilidad, Seguridad Laboral (4.1/7) y Gestión de Conflictos (4.3/7), reflejan áreas en las que la inversión institucional previa era menor y las estructuras de soporte menos consolidadas.

La implicación directa para la gestión universitaria es que la resiliencia organizacional no se improvisa en el momento de la crisis: es el resultado acumulado de inversiones estratégicas en cultura, liderazgo y bienestar institucional realizadas durante los períodos de normalidad. Esta conclusión conecta con los hallazgos sobre liderazgo transformacional (Capítulo III) y con la evidencia sobre trabajo remoto y competencias digitales (Capítulo V): las instituciones que habían construido con intención culturas de confianza y aprendizaje colectivo respondieron con mayor eficacia a las disrupciones; mientras que aquellas donde el liderazgo era predominantemente transaccional mostraron mayor rigidez adaptativa.

Segunda conclusión: la cultura organizacional de los programas de administración de empresas en universidades públicas latinoamericanas exhibe tensiones constitutivas entre proyectos formativos en pugna, las cuales no pueden ni deben resolverse mediante la imposición de uno sobre el otro, pero sí requieren ser nombradas, discutidas y gestionadas democráticamente. La invisibilización de estas tensiones no las elimina; las reproduce sin posibilidad de aprendizaje colectivo. Los programas académicos que crean espacios formales para la deliberación sobre el sentido de la formación son más capaces de articular con coherencia sus valores declarados y sus prácticas efectivas; también de producir graduados con habitus profesionales más reflexivos y con fundamentos éticos.

El soporte empírico de esta conclusión proviene del Capítulo IV, donde el Programa de Administración de Empresas de la Sede Tuluá evidenció la coexistencia de dos proyectos formativos en tensión: el gerencial-corporativo y el socioambiental-territorial. Estos no se distribuyen de forma excluyente entre docentes o asignaturas, sino que coexisten incluso en una misma práctica pedagógica. La Tabla 10 muestra que los siete docentes presentaban perfiles ambivalentes, reflejando un habitus escindido entre las presiones

del campo y las resistencias individuales (Bourdieu, 1990). Asimismo, las Tablas 11 y 14 identifican como principales tensiones la evaluación, entendida tanto como mecanismo de legitimación del paradigma gerencial como espacio de innovación pedagógica, y el equilibrio entre formación técnica y sensibilidad social, considerado valioso, aunque difícil de sostener sin apoyo institucional.

La implicación práctica más directa de esta conclusión es que la gestión de la cultura organizacional en los programas de administración no puede reducirse a declaraciones de misión o a reformas curriculares de carácter cosmético; como señalan Alvesson y Willmott (2012), precisan procesos de microemancipación, los cuales creen condiciones para que los actores institucionales puedan nombrar y deliberar colectivamente sobre los supuestos orientadores de su práctica. Los programas que han avanzado en esta dirección, creando seminarios transversales, espacios de reflexión pedagógica y vínculos con organizaciones del territorio muestran una mayor coherencia entre sus valores declarados y sus prácticas efectivas; además, producen, según la evidencia cualitativa recogida, graduados con *habitus* profesionales más reflexivos y con mayor capacidad de actuación ética en contextos organizacionales complejos.

Tercera conclusión: la transformación digital no determina el destino organizacional; lo media. Las mismas tecnologías generan efectos radicalmente diferentes según los contextos culturales en que se insertan: amplifican las fortalezas organizacionales donde la confianza, la colaboración y el liderazgo transformacional son sólidos, e intensifican las fragilidades donde la desconfianza, el control jerárquico y la resistencia al aprendizaje son predominantes. Esta constatación tiene consecuencias directas para la gestión de los procesos de digitalización: no basta con seleccionar las tecnologías adecuadas; es imprescindible trabajar en paralelo en el sustrato cultural que determina cómo esas tecnologías serán apropiadas, utilizadas e integradas en la vida organizacional.

Esta conclusión articula los hallazgos de las tres líneas de investigación. En la Línea 1, la dimensión Recursos Institucionales obtuvo el puntaje más bajo del perfil de clima (media = 4.2/7), y las entrevistas semiestructuradas revelan que las tensiones más significativas reportadas por el personal administrativo durante la pandemia estuvieron asociadas a la implementación apresurada de herramientas digitales sin acompañamiento suficiente, a las brechas de conectividad entre funcionarios y a la difuminación de los límites entre trabajo y vida personal que el teletrabajo impuso. En contraste, las dimensiones de mayor solidez (Capacitación y Comunicación) habían incorporado progresivamente herramientas digitales en años anteriores, de manera planificada y con soporte institucional, lo que facilitó su funcionamiento durante la crisis.

En la Línea 2, la Tabla 12 sistematiza cómo los efectos del trabajo híbrido sobre el clima organizacional son radicalmente distintos, según el perfil cultural del equipo: donde la confianza y el liderazgo transformacional son sólidos, la hibridez amplía la autonomía y la productividad; donde prevalecen el control jerárquico y la desconfianza, la distancia física agrava la vigilancia y la desconexión.

Para la gestión universitaria, esta conclusión tiene una consecuencia operativa concreta: las estrategias de transformación digital deben diseñarse como procesos de cambio cultural simultáneo, no como proyectos de implementación tecnológica independientes. Orlikowski (2000) argumenta que la tecnología no tiene efectos organizacionales en sí misma, sino a través de las prácticas (*technology-in-use*) que los actores construyen al apropiársela en contextos culturales específicos. Invertir en infraestructura tecnológica sin trabajar en las condiciones culturales de su apropiación (confianza, liderazgo, competencias digitales, marcos éticos del uso de datos) produce, en el mejor de los casos, tecnología subutilizada y, en el peor, nuevas formas de control y vigilancia que erosionan el bienestar y el clima organizacional.

Cuarta conclusión: el liderazgo transformacional emerge, de manera consistente a través de todos los análisis, como la variable organizacional más crítica para gestionar la complejidad de los desafíos contemporáneos. En contextos de disrupción múltiple y acelerada pandémica, tecnológica, formativa, las organizaciones, cuya mayor inversión está en el desarrollo de sus capacidades de liderazgo a todos los niveles, muestran mayor resiliencia, mayor capacidad de aprendizaje colectivo y mejores índices de bienestar del personal. Invertir en el desarrollo de líderes transformacionales no es un lujo que las instituciones públicas no pueden permitirse; es la condición de posibilidad de cualquier proceso genuino de mejora organizacional. Esta conclusión atraviesa de forma transversal las tres líneas de investigación.

En la Línea 1, el análisis de la dimensión Liderazgo del cuestionario de clima revela que la percepción del estilo de liderazgo fue el predictor más consistente de las valoraciones en otras dimensiones: los participantes que describían a sus superiores en términos de apoyo, visión compartida y acompañamiento activo durante la pandemia mostraban, de manera sistemática, mayores índices de favorabilidad en las dimensiones de Seguridad, Comunicación y Trabajo en Equipo. Las entrevistas semiestructuradas refuerzan esta relación: el representante sindical y el profesional de gestión humana coincidieron en identificar la calidad del liderazgo directo, no las políticas institucionales generales, como el factor más determinante de su experiencia del trabajo remoto. En la Línea 2, la Tabla 9 muestra que los espacios de resistencia pedagógica con mayor potencial transformador son aquellos liderados por docentes que exhiben las características del liderazgo transformacional descritas por Bass y Riggio (2006): influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada.

La implicación estratégica es que el desarrollo del liderazgo transformacional no puede seguir siendo tratado en las universidades públicas como una actividad periférica de capacitación gerencial. Judge

y Piccolo (2004), en un metaanálisis de 87 estudios, demostraron que los componentes del liderazgo transformacional predicen significativamente mejor la satisfacción laboral, la motivación y la efectividad organizacional que los componentes transaccionales, concentrándose en organizaciones basadas en el conocimiento y en contextos de alta incertidumbre.

Las universidades públicas latinoamericanas enfrentan de manera permanente las condiciones que hacen más necesario este tipo de liderazgo: incertidumbre presupuestal, demandas sociales cambiantes, tensiones entre autonomía académica y rendición de cuentas; así como la necesidad de sostener culturas de aprendizaje colectivo en contextos de alta rotación y recursos limitados. Construir capacidades de liderazgo transformacional a todos los niveles, no solo en los cargos directivos, sino también en los coordinadores de programa, los docentes y los líderes informales, es la inversión con mayor retorno para cualquier institución que aspire a gestionar con eficacia y ética la complejidad de los desafíos contemporáneos.

Quinta conclusión: la perspectiva crítica y decolonial no es una perspectiva sectaria o ideológica que deba reservarse para los márgenes del debate académico; es una herramienta analítica imprescindible para comprender las dinámicas organizacionales en América Latina. Los análisis que no interrogan la procedencia y los supuestos de los marcos teóricos que aplican, que no contextualizan sus hallazgos en las estructuras de poder y las historias locales, y que no dialogan con las experiencias organizativas propias del continente, producen conocimiento incompleto y potencialmente distorsionador. El rigor científico y la pertinencia latinoamericana no son objetivos en tensión; son dimensiones complementarias de una investigación organizacional de calidad.

Líneas Futuras de Investigación

El análisis realizado en este libro abre múltiples vetas de investigación futura que complementarían, profundizarían y expandirían sus contribuciones.

La agenda investigativa que se desprende de sus hallazgos puede organizarse en cuatro grandes líneas.

La primera línea concierne a la investigación longitudinal sobre la evolución del clima organizacional en el período pospandémico. Este libro ofrece una fotografía densa del momento pandémico, pero no puede responder a preguntas sobre la trayectoria temporal de los cambios identificados: ¿Se han consolidado los aprendizajes organizacionales generados durante la pandemia? ¿El retorno parcial a la presencialidad ha regenerado los vínculos informales erosionados durante el trabajo remoto? ¿Las organizaciones que implementaron políticas de bienestar durante la pandemia han mantenido ese nivel de inversión en el período postcrisis? Estudios longitudinales con cohortes comparables de trabajadores ofrecerían respuestas valiosas a estas preguntas, con implicaciones directas para la gestión del cambio organizacional.

La segunda línea apunta a la investigación comparada sobre culturas formativas en programas de administración de empresas en diferentes universidades latinoamericanas. El análisis del caso de la Universidad del Valle sugiere patrones de tensión entre proyectos formativos que podrían ser comunes a programas similares en toda la región. Un estudio comparado de mayor alcance que incluya universidades de diferentes países, diferentes tipos de contextos regionales urbanos y rurales; como también, diferentes modelos institucionales públicos y privados permitiría identificar qué factores son generales y cuáles específicos al contexto colombiano, y formular recomendaciones más robustas para la política universitaria regional.

La tercera línea se enfoca en la investigación sobre la ética de los sistemas de analítica organizacional en instituciones de educación superior latinoamericanas. La transformación digital de la gestión del talento humano está avanzando con agilidad, pero los marcos normativos y las prácticas de gobernanza ética de los datos organizacionales están considerablemente rezagados respecto a las capacidades

tecnológicas. Investigación empírica sobre cómo las universidades latinoamericanas están gestionando la recopilación y el uso de datos sobre sus colaboradores, qué percepciones tienen los trabajadores sobre estos sistemas y qué marcos éticos se están desarrollando para regularlos es, con urgencia, necesaria.

La cuarta línea de investigación concierne al potencial de las metodologías de investigación-acción participativa para generar conocimiento organizacional situado, el cual contribuya, de manera coincidente, a la producción de conocimiento científico y a la transformación de las instituciones investigadas. Este libro ha mostrado que los instrumentos de reflexividad pedagógica, aplicados a los docentes, no son solo herramientas de recolección de datos; son también dispositivos de aprendizaje organizacional que pueden contribuir a hacer visible la cultura institucional y a democratizar las discusiones sobre el sentido de la formación. Desarrollar y sistematizar estas metodologías, de doble propósito: científico y transformador, representa una contribución valiosa tanto para la investigación organizacional como para la práctica de la gestión universitaria en América Latina.



ANEXOS



- Anexo A** Cuestionario de Clima Organizacional - Personal administrativo Sede Palmira
Anexo B Guion de Entrevista Semiestructurada - Personal administrativo Sede Palmira
Anexo C Instrumento de Reflexividad Docente (Informe de Orientación Pedagógica) -Docentes Programa de Administración de Empresas Sede Tuluá

Anexo A

Cuestionario de Clima Organizacional

Instrumento adaptado de Bárcenas Pérez (2020), basado en los modelos de Litwin y Stringer (1968) e IMCOC

Institución: Universidad del Valle, Sede Palmira

Dirigido a: Personal administrativo

Período de referencia: Marzo de 2020 – Junio de 2021

Modalidad de aplicación: Formulario digital (Google Forms)

Este cuestionario tiene como propósito conocer la influencia que tuvo la pandemia por Covid-19 en el clima organizacional de la Universidad del Valle, Sede Palmira. Se evalúan ocho dimensiones: liderazgo, seguridad, gestión de conflictos, capacitación, comunicación, trabajo en equipo, recursos institucionales y cambios en las dinámicas de vida. Su diligenciamiento es confidencial: no se solicita nombre ni número de identificación. Los resultados serán utilizados exclusivamente con fines investigativos.

Agradecemos su participación honesta y reflexiva.

Correo electrónico (opcional): _____

Dimensión 1: Liderazgo

1. ¿Existió un comité de seguridad para el manejo de las necesidades durante la pandemia?
☐ Sí ☐ No
2. ¿Conoció quiénes lideraron este comité de seguridad?
☐ Sí ☐ No
3. ¿Se hizo seguimiento al estado de salud de los trabajadores?
☐ Siempre
☐ Con mucha frecuencia
☐ Periódicamente
☐ Algunas veces
☐ Muy de vez en cuando
☐ Casi nunca
☐ Nunca
4. ¿Considera que la organización se interesa por el bienestar de sus trabajadores?
☐ Siempre
☐ Con mucha frecuencia
☐ Periódicamente
☐ Algunas veces
☐ Muy de vez en cuando
☐ Casi nunca
☐ Nunca
5. ¿Se sintió apoyado por la organización cuando sus problemas personales afectaron su rendimiento en el trabajo?
☐ Siempre
☐ Con mucha frecuencia
☐ Periódicamente
☐ Algunas veces
☐ Muy de vez en cuando
☐ Casi nunca
☐ Nunca

Dimensión 2: Seguridad

6. ¿Experimentó ansiedad ante la posibilidad de contagio al regresar a su lugar de trabajo en medio de la pandemia?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

7. ¿Sus directivos socializaron el manejo de la pandemia dentro y fuera de la organización?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

8. ¿La organización concedió el tiempo de aislamiento establecido ante los síntomas y la enfermedad por Covid-19?

- ☐ Sí ☐ No

9. ¿Hubo apoyo psicosocial por parte de la organización ante la enfermedad por Covid-19?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

Dimensión 3: Gestión de conflictos

10. ¿Considera que la organización es flexible y se adapta bien a los cambios?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

11. ¿Los trabajadores se apoyan mutuamente frente a cualquier problemática que se presenta en la organización?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

12. ¿Sintió que la manifestación de sus temores sobre la pandemia sería rechazada por sus superiores?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

Dimensión 4: Capacitación

13. ¿La organización capacitó sobre el manejo de la pandemia y las medidas de bioseguridad a ser observadas en el lugar de trabajo?

☐ Sí ☐ No

14. ¿La organización le comunicó el plan de contingencia en caso de contagio de algún trabajador?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

15. ¿Considera importantes las charlas informativas organizacionales en pro de fortalecer el ambiente laboral?

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ Relativamente de acuerdo
- ☐ Relativamente en desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

16. ¿Considera importantes las capacitaciones sobre seguridad y salud en el trabajo?

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ Relativamente de acuerdo
- ☐ Relativamente en desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

17. ¿Para usted es importante que el jefe de la organización promueva capacitaciones continuas?

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ Relativamente de acuerdo
- ☐ Relativamente en desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

Dimensión 5: Comunicación

18. ¿Considera que la información suministrada por la organización relacionada al Covid-19 ha sido clara, precisa y actualizada?

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ Relativamente de acuerdo
- ☐ Relativamente en desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

19. ¿Las recomendaciones para su protección y el manejo del público externo estuvieron disponibles?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

20. ¿Pudo comunicarse abiertamente con sus jefes y demás áreas?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

21. ¿La información fluyó de forma adecuada y oportuna en su área de trabajo?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

Dimensión 6: Trabajo en equipo

22. ¿Usted ayudó a sus compañeros en la ejecución de sus labores?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

23. ¿Pudo contar con sus compañeros de trabajo cuando lo necesitó?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

24. ¿Usted participó con sus compañeros en la solución conjunta de los problemas que afectaron el área para la que trabaja?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

25. ¿Se sintió satisfecho con la relación con sus compañeros en el teletrabajo?

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Moderadamente satisfecho
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

Dimensión 7: Recursos Institucionales

26. ¿Considera que la organización le suministró los elementos de protección necesarios para evitar el contagio en su lugar de trabajo?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

27. ¿Considera que se cumplieron los protocolos de bioseguridad establecidos por el gobierno para el manejo de la pandemia dentro de la organización?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

28. ¿Se dispuso de tecnología (equipos, software e internet) que facilitara el teletrabajo?

- ☐ Siempre
- ☐ Con mucha frecuencia
- ☐ Periódicamente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muy de vez en cuando
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

Nota. Instrumento adaptado de Bárcenas Pérez (2020), con base en los modelos de Litwin y Stringer (1968) e IMCOC. Las adaptaciones realizadas incluyeron: sustituciones lingüísticas (empresa/institución por organización), actualizaciones al contexto universitario y reformulación de ítems para mayor claridad. El cuestionario fue administrado mediante formulario de Google durante el período 2020–2021.

Anexo B

Guion de Entrevista Semiestructurada

Estudio de Clima Organizacional - Personal administrativo Universidad del Valle, Sede Palmira

Institución: Universidad del Valle, Sede Palmira

Dirigido a: Personal administrativo (muestra intencional: 3 participantes)

Perfiles seleccionados: Representante sindical • Profesional de gestión humana y salud ocupacional • Profesional de biblioteca

Período de referencia: Marzo de 2020 – Junio de 2021

Modalidad: Entrevista virtual (Google Meet), grabada y transcrita

Procesamiento: ATLAS.ti v. 7.5.7

Este instrumento está dirigido al personal administrativo de la Universidad del Valle, Sede Palmira. Su propósito es comprender en profundidad los efectos de la pandemia por Covid-19 en el clima organizacional a través de las experiencias vividas por los trabajadores. Las respuestas son confidenciales y serán utilizadas exclusivamente con fines investigativos.

El entrevistador seguirá el orden temático propuesto, pero conserva libertad para adaptar el orden y la formulación de las preguntas según el desarrollo de la conversación (Díaz-Bravo et al., 2013).

Bloque 1: Cambios en las dinámicas de vida (Dimensión: Otros)

1. Por favor describa cuáles fueron los principales cambios que ocurrieron en su RUTINA DIARIA PERSONAL a partir de las medidas tomadas ante la presencia del Covid-19.

2. Por favor describa cuáles fueron los principales cambios que ocurrieron en su RUTINA LABORAL a partir de las medidas tomadas ante la presencia del Covid-19.

3. ¿Tiene conocimiento de compañeros que fueron suspendidos, despedidos o que renunciaron voluntariamente como consecuencia del Covid-19? Por favor detalle lo que sepa al respecto.

Bloque 2: Seguridad y apoyo institucional

4. ¿En qué aspectos considera usted que se vio principalmente afectado a partir de las medidas tomadas para enfrentar la pandemia del Covid-19, en el plano laboral?

5. De los apoyos suministrados por la organización, ¿cuál fue el más importante para usted? ¿Por qué?

6. ¿Recibió algún trato especial por desempeñar múltiples roles en el hogar (cuidado de niños, personas con discapacidad, personas mayores u otros)? ¿De qué tipo?

7. ¿Se sintió apoyado por la organización cuando problemas personales afectaron su rendimiento en el trabajo? ¿Puede dar un ejemplo?

8. ¿Tenía conocimiento sobre la existencia de un comité de seguridad para el manejo de las necesidades durante la pandemia? ¿Sabía quiénes lo lideraban?

Bloque 3: Liderazgo

9. ¿Cómo describe el acompañamiento de sus superiores durante la época del teletrabajo? ¿Qué aspectos destaca positivamente y cuáles considera que pudieron mejorarse?

Bloque 4: Trabajo en equipo y relaciones interpersonales

10. ¿Cómo describiría su nivel de satisfacción respecto a la relación con sus compañeros durante la época del teletrabajo?

11. ¿Los trabajadores se apoyaron mutuamente frente a las problemáticas que se presentaron en la organización durante la pandemia? ¿Puede dar un ejemplo?

12. ¿Participó con sus compañeros en la solución conjunta de problemas que afectaron el área para la que trabaja? ¿Cómo fue esa experiencia?

13. ¿De qué manera ayudó a sus compañeros en la ejecución de sus labores durante el teletrabajo?

Bloque 5: Comunicación institucional

14. ¿Cuál es su nivel de satisfacción respecto a los canales de comunicación que dispuso la organización para el teletrabajo? ¿Qué funcionó bien y qué no?

15. ¿Cuál fue el canal de comunicación más importante que utilizó durante el teletrabajo? ¿Por qué resultó el más relevante para usted?

Bloque 6: Gestión de conflictos y adaptabilidad organizacional

16. ¿Considera que la organización es flexible y se adapta bien a los cambios? ¿Qué evidencias observó durante la pandemia que respalden su respuesta?

Nota. Instrumento diseñado por el equipo de investigación para el estudio de clima organizacional en la Universidad del Valle, Sede Palmira. Las preguntas fueron organizadas en torno a las ocho dimensiones del cuestionario de clima, siguiendo los lineamientos de la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013). Las entrevistas fueron realizadas mediante la plataforma Google Meet, grabadas con consentimiento de los participantes y transcritas para su procesamiento en ATLAS.ti v. 7.5.7.

Anexo C

Instrumento de Reflexividad Docente

Informe de Orientación Pedagógica - Docentes del Programa de Administración de Empresas, Universidad del Valle, Sede Tuluá

Institución: Universidad del Valle, Sede Tuluá

Dirigido a: Docentes del Programa de Administración de Empresas (muestra intencional: 7 docentes)

Criterios de selección: Diversidad de asignaturas impartidas • Trayectoria académica variada • Disponibilidad para participación reflexiva

Modalidad de aplicación: Formulario digital (Google Forms), respuesta autónoma y flexible

Procesamiento: Componente cuantitativo en Microsoft Excel • Componente cualitativo mediante análisis temático de contenido

Este instrumento tiene como propósito generar reflexividad sobre las orientaciones pedagógicas que guían la práctica docente en el programa, haciendo visible la cultura organizacional del programa académico a través de las perspectivas de quienes lo configuran cotidianamente. No pretende evaluar al docente: busca producir conocimiento colectivo sobre las tensiones y posibilidades formativas del programa.

Siguiendo el principio freireano de que nombrar la realidad es el primer paso para transformarla, se invita a una reflexión honesta y sin respuestas esperadas.

Parte I - Escala de valoración de orientaciones pedagógicas

Instrucciones:

Para cada dimensión e ítem, marque con una X el valor que mejor describe la orientación de su asignatura, siendo: 1 = En muy baja medida • 2 = En baja medida • 3 = En medida moderada • 4 = En alta medida • 5 = En muy alta medida

Dimensión / Ítem	1 Muy baja	2 Baja	3 Moderada	4 Alta	5 Muy alta
Dimensión 1: Enfoque formativo de la asignatura	1	2	3	4	5
1.1 La asignatura contribuye al desarrollo integral del estudiante (técnico, ético, crítico)	☐	☐	☐	☐	☐
1.2 La asignatura articula teoría con aplicaciones prácticas contextualizadas	☐	☐	☐	☐	☐
1.3 La asignatura incorpora perspectivas críticas sobre la gestión y las organizaciones	☐	☐	☐	☐	☐
Dimensión 2: Pensamiento crítico y ética	1	2	3	4	5
2.1 Se promueve el cuestionamiento de supuestos y modelos de gestión dominantes	☐	☐	☐	☐	☐
2.2 Se aborda la dimensión ética de las decisiones organizacionales	☐	☐	☐	☐	☐
2.3 Se desarrolla la capacidad de análisis de consecuencias sociales de la gestión	☐	☐	☐	☐	☐
Dimensión 3: Sensibilidad social y ambiental	1	2	3	4	5
3.1 Se incorporan perspectivas de responsabilidad social en el contenido de la asignatura	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 Se aborda la relación entre gestión organizacional y sostenibilidad ambiental	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 Se problematiza la relación entre empresas y comunidades	☐	☐	☐	☐	☐
Dimensión 4: Relación con el entorno y las comunidades	1	2	3	4	5
4.1 La asignatura vincula los contenidos con realidades organizacionales del territorio	☐	☐	☐	☐	☐
4.2 Se incorporan casos de organizaciones locales, cooperativas o de economía solidaria	☐	☐	☐	☐	☐
4.3 Se fomenta el vínculo entre estudiantes y actores del entorno regional	☐	☐	☐	☐	☐
Dimensión 5: Perfil del estudiante que se forma	1	2	3	4	5
5.1 La asignatura contribuye a formar un profesional técnicamente competente	☐	☐	☐	☐	☐
5.2 La asignatura contribuye a formar un profesional ética y socialmente comprometido	☐	☐	☐	☐	☐
5.3 La asignatura contribuye a formar un profesional con capacidad crítica y reflexiva	☐	☐	☐	☐	☐

Parte II - Preguntas de reflexión abierta

Instrucciones:

Responda con la mayor honestidad y profundidad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas. El objetivo es comprender las perspectivas y dilemas que usted vive en su práctica pedagógica.

1. ¿Cuál es el perfil del estudiante que su asignatura busca contribuir a formar? Descríbalo en términos de competencias, valores y disposiciones que considera prioritarios.

2. ¿Qué cambios considera necesarios en la asignatura o en el programa para fortalecer la sensibilidad social y ambiental de los estudiantes? ¿Qué obstáculos identifica para implementar esos cambios?

¿Identifica tensiones entre la formación orientada al mercado laboral (competitividad, empleabilidad corporativa) y la formación orientada a la responsabilidad social y ambiental? Si es así, ¿cómo las experimenta y cómo las gestiona en su práctica docente?

Nota. Instrumento diseñado por el equipo de investigación para el estudio de cultura organizacional del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Valle, Sede Tuluá. La escala de valoración operacionaliza las cinco dimensiones formativas identificadas en el marco teórico. Las preguntas abiertas fueron analizadas mediante análisis temático de contenido (Miles y Huberman, 1984; Strauss y Corbin, 1998). El instrumento fue administrado mediante formulario de Google a siete (7) docentes seleccionados por muestreo intencional (Patton, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abessolo, A. O. G., Olle Olle, D. G., Mani Onana, F. S., Enaw, E. E., & Roger, A. E. (2023). Reducing the spread of COVID-19 in road traffic control in Cameroon based on ICT. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, e12298. <https://doi.org/10.1002/isd2.12298>
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Adam, A., & Siladjaja, M. (2025). Transformación de la cultura organizacional y su impacto en el desempeño en la era digital. *Dinasti, Revista Internacional de Ciencias de la Gestión*, 6(5), 4575. <https://doi.org/10.38035/dijms.v6i5.4575>
- Adorno, T. W. (1973). *Negative dialectics*. Continuum.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (2003). *Studying management critically*. Sage.
- Alvesson, M. (2012). *Understanding organizational culture* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3.^a ed.). RoutledgeFalmer.
- Aprilina, R., & Martdianty, F. (2023). The role of hybrid-working in improving employees' satisfaction, perceived productivity, and organizations' capabilities. *Jurnal Manajemen Teori dan Terapan (Journal of Theory and Applied Management)*, 16(2), 258–276. <https://doi.org/10.20473/jmtt.v16i2.45632>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*, 25(3), 472–491. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3363315>
- Aura Intelligence. (2025). *Workforce analytics & AI ethics: Key governance challenges in 2025*. Aura Intelligence. <https://blog.getaura.ai/ethical-ai-governance-workforce-analytics>
- Avtalion, Z., Aviv, I., Hadar, I., Luria, G., & Bar-Gil, O. (2024). Infraestructura digital como una nueva dimensión del clima digital organizacional. *Ciencias Aplicadas*, 14(19), 8592. <https://doi.org/10.3390/app14198592>
- Avtalion, Z., Aviv, I., Hadar, I., Luria, G., & Bar-Gil, O. (2025). El impacto del clima digital en el bienestar de los empleados en la era de la transformación digital. *IEEE Access*, 13, 78992–79006. <https://doi.org/10.1109/access.2025.3566211>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bárcenas Pérez, I. del C. (2020). *Influencia de la pandemia por Covid-19 en el clima organizacional de un laboratorio clínico del municipio de Chinú Córdoba* [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3759>
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Open University Press.
- Barrantes Echavarría, R. (2023). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto* (2.a ed.). Ágora: Serie Estudios. <https://editorial.uned.ac.cr/book/U08167>
- Barrero, J. M., Bloom, N., & Davis, S. J. (2023). The evolution of work from home. *Journal of Economic Perspectives*, 37(4), 23–50. <https://doi.org/10.1257/jep.37.4.23>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2.^a ed.). Psychology Press.
- Benuyenah, V. (2024). *Human resource management: Rationalising managerial decisions*. Emerald Publishing Limited.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (ed. rev.). Rowman & Littlefield.

- Bersin, J. (2024, November 20). *People analytics, a complex domain, is about to be transformed by AI*. The Josh Bersin Company. <https://joshbersin.com/2024/11/people-analytics-a-complex-domain-is-about-to-be-transformed-by-ai/>
- Blázquez, M., & Mondino, A. (2011). Recursos organizacionales: Concepto, clasificación e indicadores. *Técnica Administrativa*, 11(1). <http://www.cyta.com.ar/ta1101/v11n1a3.htm>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Butt, A., Imran, F., Helo, P., & Kantola, J. (2024). Diseño estratégico de la cultura para la transformación digital. *Planificación a Largo Plazo*, 102415. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2024.102415>
- Calás, M. B., & Smircich, L. (1996). From “the woman’s point of view”: Feminist approaches to organization studies. En S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 218–257). Sage Publications.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (3.^a ed.). Jossey-Bass.
- Cardoso, A., Figueiredo, J., Oliveira, I., & Pocinho, M. (2025). De la crisis a la oportunidad: Transformación digital, modelos de negocio digitales y resiliencia organizacional en la era pospandémica. *Ciencias Administrativas*, 15(6), 193. <https://doi.org/10.3390/admsci15060193>
- Carvalho, A., Karthikeyan, D., Sudhahar, D., & Jesiah, S. (2025). Transformación digital y cultura organizacional: Un estudio sobre el impacto de la cultura en la adopción digital. *Revista India de Fuentes y Servicios de Información*, 15(1), 05. <https://doi.org/10.51983/ijiss-2025.ijiss.15.1.05>
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones*. McGraw-Hill Interamericana.
- Clegg, S., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2011). *Managing and organizations: An introduction to theory and practice* (3.^a ed.). Sage.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Contreras Chavarría, B., y Matheson Vargas, P. (1984). Una herramienta para medir clima organizacional: Cuestionario de Litwin y Stringer. *Revista de trabajo social*, (42). <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6158>
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria: El trabajo antes que el capital*. Abya-Yala.
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/0001149>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8, 139–167.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). Sage Publications.

- Cyfert, S., Dyduch, W., Szumowski, W., & Prause, G. (2025). ¿Estamos preparados para la transformación digital? El papel de la cultura organizacional, el liderazgo y la competencia en la construcción de la ventaja digital. *Revista de Gestión de Europa Central*. <https://doi.org/10.1108/cemj-11-2024-0346>
- Dastin, J. (2018, October 10). *Amazon scraps secret AI recruiting tool that showed bias against women*. Reuters. <https://www.reuters.com/article/world/amazon-scraps-secret-ai-recruiting-tool-that-showed-bias-against-women-idUSKCN1MK0AG/>
- De Lille Quintal, M. J., Aguilar Ortega, C., Escamilla Quintal, M., y Cetina Canto, T. (2018). Diagnóstico de hábitos de vida saludable en trabajadores de una organización del sector eléctrico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2). <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/65283>
- Deep, G. (2023). El impacto de la transformación digital en la cultura organizacional. *Archivo de la Revista Internacional de Ciencia e Investigación*, 10(2), 0977. <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2023.10.2.0977>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- 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>
- Dubey, S., & Vachher, L. (2025). *Stride towards fair AI: Addressing algorithmic prejudices in human resource analytics*. *Global Business Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/09702385251389336>
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En D. Mato (Coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17–31). Universidad Central de Venezuela.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Fleming, P., & Spicer, A. (2007). *Contesting the corporation: Struggle, power and resistance in organizations*. Cambridge University Press.
- Flick, U. (2004). *Triangulation in qualitative research*. En U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 178–183). SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Fortinet. (2025). *2025 Security Awareness and Training Global Research Report*. Fortinet. <https://www.fortinet.com/resources/cyberglossary/security-awareness-training>
- Gallup. (2025). *A strategic guide for managing hybrid and remote teams*. <https://www.gallup.com/workplace/316313/understanding-and-managing-remote-workers.aspx>
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in*

- Psychology*, 12, Article 616059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059> Ghafoori, A., Gupta, M., Merhi, M., Gupta, S., & Shore, A. (2024). Hacia el rol de la cultura organizacional en la transformación digital basada en datos. *Revista Internacional de Economía de la Producción*, 109205. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2024.109205>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (ed. rev.). Bergin & Garvey.
- Gonçalves, A. (1997). *Dimensiones del Clima Organizacional*. <http://www.geocities.ws/janethqr/liderazgo/130.html>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Grey, C. (2004). Reinventing business schools: The contribution of critical management education. *Academy of Management Learning & Education*, 3(2), 178–186.
- Grover, V., Tseng, S., & Pu, W. (2022). Una perspectiva teórica sobre la cultura organizacional y la digitalización. *Information & Management*, 59, 103639. <https://doi.org/10.1016/j.im.2022.103639>
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1–20.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guiñazú, G. (2004). Capacitación efectiva en la empresa. *Invenio*, 7(12), 103–116.
- Hall, R. H. (1996). *Organizations: Structures, processes, and outcomes* (6th ed.). Prentice Hall.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hamouche, S. (2020). COVID-19 and employees' mental health: Stressors, moderators and agenda for organizational actions. *Emerald Open Research*, 2(15), 1–11.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Ibarra-Colado, E. (2006). Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: Thinking otherness from the margins. *Organization*, 13(4), 463–488. <https://doi.org/10.1177/1350508406065851>
- ISC2. (2025). *2025 Cybersecurity Workforce Study*. ISC2. <https://www.isc2.org/research/workforce-study>
- ISACA. (2025). *State of AI Governance 2025*. ISACA. <https://www.isaca.org>
- ISACA. (2025). *State of Cybersecurity 2025*. ISACA. <https://www.isaca.org>
- Isensee, C., Teuteberg, F., Griese, K., & Topi, C. (2020). La relación entre cultura organizacional, sostenibilidad y digitalización en pymes: Una revisión sistemática. *Journal of Cleaner Production*, 275, 122944. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122944>
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096–1112. <https://doi.org/10.1037/h0037511>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.
- Khalil, M. (2025). *Top cybersecurity threats in 2025: Data, trends, and key insights*. Deepstrike. <https://deep->

- Khurana, R. (2007). *From higher aims to hired hands: The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton University Press.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2007). Critical pedagogy: Where are we now? En P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 1–25). Peter Lang.
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., Bamberger, P., Bapuji, H., Bhawe, D. P., Choi, V. K., Creary, S. J., Demerouti, E., Flynn, F. J., Gelfand, M. J., Greer, L. L., Johns, G., Keszler, S., Klein, P. G., Lee, S. Y., ... van Vugt, M. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63–77. <https://doi.org/10.1037/amp0000716>
- Koska, M., Akturk, C., & Cerasi, C. (2025). Transformación digital y cambio organizacional: Un marco basado en la literatura. *DARNIOS APLINKOS VYSTYMAS*, 22(1), 367. <https://doi.org/10.52320/dav.v22i1.367>
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Lathabhavan, R., & Mehendale, A. M. (2025). Mindfulness and employee well-being in hybrid work environments: The mediating role of stress and work engagement. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-06968-4>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. McGraw-Hill.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A., Jr. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University Press.
- Locke, R. R. (1996). *The collapse of the American management mystique*. Oxford University Press.
- Lu, Y., & Xiong, L. (2025). Investigación sobre los efectos de la aplicación de estrategias de transformación digital en la cultura corporativa y el fomento del compromiso de los empleados. *Revista de Economía, Negocios y Finanzas Globales*, 7(4), 13. [https://doi.org/10.53469/jgebf.2025.07\(04\).13](https://doi.org/10.53469/jgebf.2025.07(04).13)
- Maity, R., & Lee, K. L. (2025). The impact of remote and hybrid work models on small and medium-sized enterprises productivity: A systematic literature review. *SN Business & Economics*, 5, Article 158. <https://doi.org/10.1007/s43546-025-00931-7>
- Marler, J. H., & Boudreau, J. W. (2017). An evidence-based review of HR Analytics. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(1), 3–26. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1244699>
- Mendoza Gómez, J., y Flores Zambada, R. (2006). Empowerment en grupos de trabajo en organizaciones mexicanas: motivación, trabajo en equipo y desempeño. *Ciencia UANL*, 9(4). <http://eprints.uanl.mx/1734/>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. SAGE Pub-

lications.

- Mobley v. Workday, Inc., No. 3:23-cv-00770-RFL (N.D. Cal. July 12, 2024).
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión.
- Nadkarni, S., & Prügl, R. (2020). Transformación digital: Revisión, síntesis y oportunidades para futuras investigaciones. *Management Review Quarterly*, 71, 233–341. <https://doi.org/10.1007/s11301-020-00185-7>
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242–266. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.533225>
- Newman, S. A., & Ford, R. C. (2021). Five steps to leading your team in the virtual COVID-19 workplace. *Organizational Dynamics*, 50(1), 100802. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100802>
- Newstrom, J. W. (2011). Comportamiento humano en el trabajo (13.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385–405.
- Orlikowski, W. J. (2000). Using technology and constituting structures: A practice lens for studying technology in organizations. *Organization Science*, 11(4), 404–428. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.4.404.14600>
- Orlikowski, W. J. (2000). Using technology and constituting structures: A practice lens for studying technology in organizations. *Organization Science*, 11(4), 404–428.
- Owl Labs. (2025). *State of Hybrid Work 2025: United States*. <https://owllabs.com/state-of-hybrid-work/2025>
- Palumbo, R. (2021). ¿Digitalizar implica desensibilizar? Perspectivas estratégicas sobre los efectos secundarios de la digitalización en el lugar de trabajo. *Public Management Review*, 24, 975–1000. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1877796>
- Parker, M. (2002). *Against management: Organization in the age of managerialism*. Polity Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). SAGE Publications.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Colihue.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2006). Strategy & society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84(12), 78–92.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 91, 33–40.
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y cierre de universidades ¿Preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Random House.
- Razeto, L. (1999). La economía de solidaridad: Concepto, realidad y proyecto. *Persona y Sociedad*, 13(2), 1–19.
- Rivera Porras, D. A., Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Nuván Hurtado, I. L., y Roza Sánchez, A. C. (2018). Cultura organizacional, retos y desafíos para las organizaciones saludables. *Revista Espacios*, 39(22), 27-41. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n22/a18v39n22p27.pdf>

- Samanez Ferrebu, N. C. (2018). *Relación de la comunicación interna en el clima organizacional de la empresa Orange 360°* [Tesis de grado, Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4332>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores-CLACSO.
- Santos, B. de S. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UMSA-Plural Editores.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4.^a ed.). Jossey-Bass.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361–388.
- Schneider, B., & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36(1), 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb00500.x>
- Scott, J. C. (1985). *Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*. Yale University Press.
- Scott, T. (2008). Organizational change: A framework for learning and development. *Work Based Learning in Primary Care*, 6(1), 12–20.
- Segredo Pérez, A. M. (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 385-393. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662013000200017
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sharma, D. (2021). Reading and rewriting poetry on life to survive the COVID-19 pandemic. *Journal of Poetry Therapy*, 34(2), 95–108. <https://doi.org/10.1080/08893675.2021.1899631>
- Singer, P. (2007). Economía solidaria: Un modo de producción y distribución. En J. L. Coraggio (Ed.), *La economía social desde la periferia* (pp. 59–78). Altamira.
- Spicer, A. (2020). Organizational culture and COVID-19. *Journal of Management Studies*, 57(8), 1737–1740. <https://doi.org/10.1111/joms.12625>
- SQ Magazine. (2025). *AI overviews statistics*. <https://sqmagazine.co.uk/ai-overviews-statistics/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.
- Espina-Romero, L., Parra, D., Hurtado, H., Rodríguez, E., Arias-Montoya, F., Noroño-Sánchez, J., Talavera-Aguirre, R., Corzo, J., & Pírela, R. (2024). El rol de la transformación digital y las competencias digitales en la sostenibilidad organizacional: Un estudio de las pymes en Lima, Perú. *Sostenibilidad*, 16(16), 6993. <https://doi.org/10.3390/su16166993>
- Tamayo y Tamayo, M. (2005). *El proceso de la investigación científica* (4.^a ed.). Limusa.
- Trenerry, B., Chng, S., Wang, Y., Suhaila, Z., Lim, S., Lu, H., & Oh, P. (2021). Preparación de los lugares de trabajo para la transformación digital: Una revisión integradora y un marco de factores multinivel. *Frontiers in Psychology*, 12, 620766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620766>
- Van den Heuvel, S., & Bondarouk, T. (2024). Operationalizing ethics in people analytics: A three-stage framework. *Human Resource Management Journal*, 34(2), 353–370. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12533>

- Vaquerano Amaya, J. A., Flores Polanco, M. I., y Morán Valencia, M. A. (2020). *Una aproximación al clima organizacional en las empresas de El Salvador bajo el contexto de la pandemia COVID-19* [Universidad Centroamericana José Simeón Cañas]. <http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/handle/11674/4250?mode=full>
- Vázquez Luis, R. (2007). *Habilidades directivas y técnicas de liderazgo: Su aplicación en la gestión de equipos de trabajo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=651092>
- VikingCloud. (2025). *2025 Cyber Threat Landscape Report*. VikingCloud. <https://www.vikingcloud.com>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens—With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wacquant, L. (2004). *Body and soul: Notebooks of an apprentice boxer*. Oxford University Press.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.
- Williamson, S., Jogulu, U., Lundy, J., & Taylor, H. (2024). Will return-to-office mandates prevent proximity bias for employees working from home? *Australian Journal of Public Administration*, 83(4), 717–722. <https://doi.org/10.1111/1467-8500.12634>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). SAGE Publications.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.



ACADEMIA & CONFLICTO EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Relaciones humanas,
prácticas educativas e
instrumentos pedagógicos.

