

El cambio organizativo en la educación superior en Colombia: Perspectivas y retos

Organizational change in higher education in Colombia: Perspectives and challenges

Cardona Mejía, L.M.

lmaria.cardona@udea.edu.co

Universidad de Antioquia (Colombia)

Pardo del Val, M.

manoli.pardo@uv.es

Dasí Coscollar, A.

angels.dasi@uv.es

Universidad de Valencia (España)

Cardona Mejía, L.M.

lmaria.cardona@udea.edu.co

Universidad de Antioquia (Colombia)

Pardo del Val, M.

manoli.pardo@uv.es

Dasí Coscollar, A.

angels.dasi@uv.es

Universidad de Valencia (Spain)

Resumen

Este artículo presenta, de un lado, una perspectiva de las principales transformaciones y retos de la educación superior en Colombia y, de otro, los cambios organizativos que, en el marco de dichos retos, vienen desarrollando las instituciones de educación superior, así como un panorama frente a las estructuras administrativas y el perfil de formación de sus

Abstract

This article presents a perspective of the main transformations and challenges of higher education in Colombia and principal organizational changes that, in the framework of these challenges, institutions are developing. It presents an overview of the administrative structures and the training profile of directors. For this, a theoretical analysis and an

dirigentes. Para ello se desarrolló un análisis teórico y un estudio empírico que consistió en el diseño, validación y aplicación de un cuestionario a directores de programas del campo de la educación física en el país. Los resultados del análisis teórico dan cuenta de la evolución histórica de la educación superior en diversos momentos que la han marcado iniciando por la década de los 80, hasta el reciente intento de reforma de la Ley 30 y sus acciones posteriores. Los resultados del estudio empírico muestran la acreditación de programas y las reformas o ajustes curriculares como las principales situaciones de cambio, producto de las políticas del gobierno nacional. Un perfil de formación de los dirigentes, propio de la misma idiosincrasia de las instituciones de educación superior, constituido por profesores con formación profesional en el campo de la educación física y escasa formación posgradual en el área de la administración. Por lo inexplorado del tema en el campo de la educación física, el trabajo puede servir como punto de partida para otras investigaciones y abre futuras líneas como por ejemplo el análisis en otras regiones y/o campos de conocimiento.

Palabras clave: educación superior, cambio organizacional, administración de la educación, educación física, directores de instituciones educativas.

empirical study was developed. Empirical study deals with design, validation and application of a questionnaire to directors of physical education programs in the country. Theoretical analysis results show the historical evolution of higher education. It beginning in the 80s, until the recent attempt to reform Law 30 and its subsequent actions. The results of empirical study show the accreditation of programs and curricular reforms or adjustments as the main situations of change, product of national government policies. A training profile of directors, typical of the same idiosyncrasy of higher education institutions, consists of professors with professional training in the field of physical education and poor postgraduate training in the area of administration. Due to the unexplored topic in the field of physical education, this work is a starting point for other research. Future lines such as analysis in other regions and / or fields of knowledge are open.

Key words: higher education, organizational change, education management, physical education, educational institutions managers.

Evolución histórica de la Educación Superior

Iniciando por un contexto latinoamericano, es necesario señalar que gran parte de las naciones latinoamericanas intentaron procesos de modernización de sus sistemas educativos tomando como referencia los modelos desarrollados en los países europeos (Aguilar-Barreto et al., 2017) y desde allí, se generaron una serie de transformaciones en la educación superior que han permeado a Colombia. Una primera reforma se da a comienzos del siglo XX, marcada por la reforma de Córdoba en 1918 como acontecimiento de resistencia educativa. Dicha reforma promovió la autonomía y el cogobierno universitario y con ello, la expansión de las universidades y la democratización del acceso a la educación superior. Fue un modelo monopólico, público, laico y gratuito que se fue imponiendo en todos los países de la región (Rama, 2006; Maldonado, 2014;

Guerrero y Soto, 2019). Al inicio de los setenta, se da la segunda reforma originada por la tensión entre universidades públicas y privadas, la falta de regulación del Estado ante el aumento de nuevas instituciones sin mecanismos de acreditación de calidad, la crisis de las universidades públicas y los movimientos estudiantiles que reclamaban cambios en la estructura de las universidades para responder a las demandas políticas, económicas y sociales que se presentaban. Se empezó a conformar un nuevo modelo de educación superior de carácter dual, en donde la educación pública se iba elitizando socialmente y la educación privada restringía el acceso por los altos costos de las matrículas. Fue un modelo binario, público y privado, con diversos modelos de calidad, financiamiento y acceso en donde la universidad privada se fue expandiendo y el perfil de los estudiantes fue cambiando a partir de los cambios tecnológicos, científicos y de información que demandaba la sociedad (Kent, 1997; Rama, 2006; Esquivel, 2007; Guerrero y Soto, 2019). Desde mediados de los noventa, el modelo comenzó a cuestionarse en términos de la calidad y la exclusión, además de empezar a incorporarse de manera global una fuerte renovación de saberes, en el marco de las sociedades del conocimiento, la globalización económica, la internacionalización y el desarrollo de tecnologías de la comunicación y la información. Se expande, por tanto, el mercado transnacional de servicios universitarios y el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial de Comercio (OMC), los asume como una solución global a los problemas educativos. Estos elementos sentaron la base de la tercera reforma de la educación superior que se vive actualmente y que obliga a las universidades a transformarse desde criterios de flexibilidad, masificación, competencias laborales, nuevos saberes, movilidad estudiantil, entre otros (Rama, 2006; Cuño, 2016; Álvarez et al., 2018). Las universidades se enfrentan al dilema de la calidad para intentar mantener su prestigio académico y del financiamiento para ser capaces de mantener sus ingresos, dadas las exigencias de organismos internacionales de financiamiento como el BM y el Fondo Monetario Internacional orientados a que las universidades fuesen autosuficientes (Guerrero y Soto, 2019).

Este panorama genera una serie de retos de consenso mundial, asociados a la equidad, la inclusión, el aseguramiento de la calidad, la disminución de la deserción, el financiamiento y la flexibilización curricular (Paredes y Sevilla, 2017; Guerrero y Soto, 2019).

De manera específica para el contexto Colombiano, la educación superior, según Melo-Becerra et al. (2017) se inicia en los siglos XVI y XVII con la fundación de las Universidades Santo Tomás, San Francisco Javier (hoy Pontificia Universidad Javeriana) y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Los estudios se enfocaban a la teología, filosofía, leyes y medicina. El acceso era limitado y dirigido a personas religiosas o de familias con muy buena posición social. Luego se fueron fundando otras instituciones y se generaron una serie de reformas con influencia de la iglesia católica y los partidos políticos de la época –liberal y conservador–. Posteriormente, a lo largo del siglo XX, se presentan nuevos hechos como la fundación de algunas escuelas normales, mayor autonomía administrativa y académica a las universidades, asignación de recursos para la mejora de la calidad, creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS).

Por su parte, Cajiao (2004) cita tres grandes momentos a lo largo del siglo XX. En un primer momento, la educación era asumida como una tarea familiar y comunitaria con el

objetivo de preparar para el trabajo en el contexto inmediato y un nivel de escolarización muy reducido. Un segundo momento se da alrededor de los años 50 a partir de la transformación de la estructura demográfica del país que tuvo un crecimiento del 500% en la población urbana, lo que genera una expansión de infraestructura y la creación de universidades. El tercer momento se da con la Constitución Política en 1991 reconociendo la educación superior como un derecho y un servicio público ofrecido bien por el Estado como por particulares y asignando al Estado la función de vigilancia y control (Martin, 2018). Se materializa luego con la Ley 30 (1992) que se constituye en el marco legal y normativo para la educación superior y que podría señalarse como hecho significativo y aún vigente, así como el plan nacional decenal de educación (2016-2026) construido desde una participación colectiva y regional (Aguilar-Barreto et al., 2017). La Ley 30 estableció los principios y objetivos del sector, clasificó las instituciones y programas, definió el estatuto del personal docente, las normas de administración de instituciones públicas y garantizó el ejercicio de autonomía y gobierno universitario, permitiendo que las instituciones crearan programas. Se establecen como órganos rectores el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (Martin, 2018).

Otras características en la educación superior fueron dándose desde entonces; en la década del 2000, por ejemplo, se fortaleció la formación técnica y tecnológica y se incrementó el interés por la acreditación y la calidad, creando la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y fortaleciendo el Consejo Nacional de Educación (CNA) y con ellos, una serie de sistemas de información como el Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior (SNIES), el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) y el Observatorio Laboral para la educación (Martin, 2018).

A pesar de estas iniciativas, la educación superior seguía enfrentando problemas de deserción, financiación, calidad, inequidad y oferta insuficiente (Melo-Becerra et al., 2017).

En 2010, luego de 18 años de expedición de la Ley 30, el Gobierno Nacional a través de Ministerio de Educación (MEN, 2010) presenta una propuesta de reforma de dicha Ley cuya pretensión fue aportar una solución a los problemas de financiamiento de la educación superior. Esta propuesta generó grandes críticas por parte de la comunidad académica y la sociedad civil, generando un ambiente de incertidumbre e inconformismo que se reflejó en movimientos de oposición estudiantil que marcaron un precedente en el país dadas las manifestaciones de alta participación y alcance que fueron también respaldadas por otros sectores de la comunidad. Estas circunstancias obligaron a que el Gobierno Nacional retirara la propuesta en 2011 (Martínez, 2013; Cuesta y Moreno, 2018).

Se inicia un nuevo proceso de reforma, en el que el Ministerio promueve una serie de diálogos nacionales y regionales y en cabeza del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2014), se construye un lineamiento de política pública para la educación superior en el país¹, en el que se analizan 10 grandes problemas nodales. Autores como Salmi (2013), Cuño (2016), Aguilar-Barreto et al. (2017) y Melo-Becerra et al. (2017),

¹ Hace referencia al Acuerdo por lo Superior 2034 construido por el CESU en agosto de 2014, con el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional y a partir del retiro de la propuesta de reforma de Ley 30 en 2011. El Consejo Nacional de Educación es un Órgano Colegiado y representativo de todos los actores del Sistema de Educación en el país, concebido desde la Ley 30 de 1992.

presentan también un panorama de los principales problemas y desafíos relacionados con la educación en Colombia. Estas perspectivas generan una serie de retos para la educación superior del país y se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Principales problemas de la Educación Superior en Colombia.

TEMA	PROBLEMAS NODALES
Educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación geográfica de algunas poblaciones - Limitaciones tecnológicas y de infraestructura - Índice de pobreza e indigencia - Debilidades en la articulación entre la educación media y superior - Oferta insuficiente de créditos educativos - Migración de zona rural a la urbana - Apoyos profesionales insuficientes - Falta de capacitación especial de profesores - Discriminación - Baja oferta de programas de bienestar - Procesos curriculares y administrativos rígidos
Acceso y equidad	<ul style="list-style-type: none"> - Tasa de matrícula baja en algunos sectores de la población - Algunas instituciones de educación superior mal dotadas y con baja reputación - Recursos insuficientes para atender la demanda en programas de apoyo financiero - Niveles altos de deserción - Tasas de cobertura bajas
Calidad y pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de aseguramiento de la calidad: debe atender diversidad, articulación entre componentes y otros sistemas, modelos de evaluación con criterios externos e internacionales - Estándares no muy altos en registro calificado para garantizar la calidad mínima - Procesos de mejoramiento continuo en las IES - Condiciones de calidad crecientes y con referentes internacionales - Sistemas evaluativos - Se usan poco los resultados del observatorio laboral - Duración excesiva de algunas carreras - Prácticas tradicionales de enseñanza - Calidad del sistema de educación superior heterogénea: instituciones bien organizadas y con altos niveles de calidad y otras con niveles bajos
Investigación (Ciencia, Tecnología e innovación)	<ul style="list-style-type: none"> - MEN al margen de la definición y fomento de la investigación en las IES - Escasa inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación (0,46% del PIB) - Escasa producción científica (según la OECD y el Banco Mundial, Colombia tiene la producción más baja de artículos científicos por millón de habitantes en relación con otros países de América Latina) - Poca capacidad y participación de las regiones - Bajo porcentaje de profesores con título de Doctor - Relación universidad con sector productivo y social - Cooperación entre las IES - Limitantes de infraestructura y tecnología - Ninguna universidad colombiana ha logrado entrar al ranking de Shangái y de Leiden - El enfoque de la investigación es demasiado académico
Regionalización	<ul style="list-style-type: none"> - Asimetrías en resultados académicos en relación con las ciudades - Desconocimiento de la diversidad regional - Ausencia /desconocimiento de sistema de transferencia de créditos académicos - Corresponsabilidad de la oferta en educación superior con las necesidades de la economía regional y local - Escasos aportes de la investigación a problemas territoriales
Articulación de la educación media con la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de conceptualización sobre alcance y objetivos de la educación terciaria - Marco normativo insuficiente - Bajo reconocimiento de la formación para el trabajo - Bajo reconocimiento de la calidad de programas de formación técnica profesional y tecnológica - Desconocimiento de los bachilleres de las características de los programas de educación superior - Distanciamiento entre academia, empresa y Estado. - Falta estandarización de procesos de calidad - Ausencia de espacios normativos comunes

(Tabla 1, continúa en la página siguiente)

(Tabla 1, continúa de la página anterior)

TEMA	PROBLEMAS NODALES
Comunidad universitaria y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> - Representatividad de todos los estamentos en los órganos de dirección - Insuficiente asignación presupuestal para bienestar - Asimetrías en formas de contratación, remuneración, escalafón y cargas de los profesores - No hay sistema de información relacionado con bienestar - Poco impacto en las acciones de bienestar, reduciéndose a un servicio asistencial - Relación de las IES con los egresados
Nuevas modalidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad conceptual y práctica sobre las diferentes modalidades de la educación a distancia y procesos de enseñanza apoyados en las TIC - Interpretación errónea de lo que es virtual - Estándares de calidad para registro de programas virtuales desactualizados - Falta regulación de requisitos y de idoneidad de profesores - Escasa investigación - Insuficiente infraestructura
Internacionalización	<ul style="list-style-type: none"> - Escasas posibilidades de armonizar estructuras curriculares - Se ha limitado a movilidad estudiantil - Dificultades de acceso a visados - Falencias en la construcción y ejecución de políticas institucionales - Escasos recursos económicos - Bajo nivel de inglés
Estructura y gobernanza del sistema	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de reconocer la diversidad regional para el establecimiento de políticas - Se concentra la oferta más significativa y de mejor calidad en los grandes centros y regiones del país - Pocos centros de investigación con recursos suficientes - Dificultades en las características y lugares que ocupan la educación técnica y tecnológica - Diversidad de criterios para definir e interpretar el alcance de la autonomía universitaria - Centralismo del MEN y concentración de funciones - Pocos mecanismos de rendición de cuentas sobre el desempeño de las IES - Falta estabilidad en el funcionamiento de las IES públicas por conflictos internos y paros
Sostenibilidad financiera del sistema	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismo de financiación poco flexible e insuficiente - No hay mecanismos para aliviar cargas tributarias y parafiscales de las IES - Carencia de un sistema de evaluación que dé cuenta de la eficacia del proceso educativo - Inequidad en la distribución de recursos entre las IES públicas - Costos crecientes de la educación superior - Escasez de recursos para formación de alto nivel de los profesores - Atrazo en infraestructura física

Fuente: elaboración propia a partir de Salmi (2013), CESU (2014), Cuño (2016), Aguilar-Barreto et al. (2017) y Melo-Becerra et al. (2017).

Vale la pena también mencionar, como parte de esta evolución, lo que ha sido el paso escalonado de la educación presencial por la educación a distancia y luego, la educación virtual. Yong et al. (2017) hablan de cinco generaciones iniciando por la educación epistolar, y siguiendo luego la educación audiovisual, la educación basada en TIC, la educación basada en la web y la educación interactiva que es la que se vive actualmente, caracterizada por la integración de la web semántica a los procesos de aprendizaje.

La idiosincrasia y el cambio organizativo en Instituciones de Educación Superior

Las instituciones, aunque permeadas por roles y creencias de un sistema social, son también organizaciones que persiguen objetivos que, si bien no son de lucro económico, deben responder a un mercado de economía configurado por los retos de la globalización, por tanto, los principios organizacionales y las estrategias de gestión tienen aplicabilidad a ellas (Fernández-Alles y Valle-Cabrera, 2006). Sin embargo, es importante reconocer y comprender que hay unas características específicas que las diferencian de una organización o empresa. Las instituciones de educación superior son complejas, la distribución de la autoridad, a diferencia de otras empresas, está dada a

partir de la experiencia profesional, más que del liderazgo administrativo, el trabajo suele organizarse por departamentos o unidades académicas cuyo criterio de agrupación es la disciplina académica. Aunque hay unos lineamientos institucionales, cada universidad goza de una amplia autonomía y libertad académica para su quehacer y define su propia estructura organizativa (Clark, 1986; Olaskoaga-Larrauri et al., 2015; Louise O'donnell, 2016; Chandler, Heidrich y Kasa (2017). Las relaciones de poder y autoridad que se gestan en la universidad, tal vez por su forma de contratación, ponen en un extremo al profesor de cátedra y ocasional², a veces pasivo y sumiso por no poner en riesgo su continuidad laboral y en el otro extremo al profesor de planta que se mueve en una zona de estabilidad y confort, con pocas regulaciones y controles sobre su quehacer, lo que le otorga una forma de poder que se convierte en resistencia en el momento de emprender procesos de cambio en la institución.

Parte de esta idiosincrasia, son los modelos de gestión que según Olaskoaga-Larrauri et al (2015) y Wee y Monarca (2019), han orientado históricamente la universidad:

- **Modelo colegial:** guiado por la tradición, se aleja de las formas jerárquicas y los procedimientos administrativos, por tanto, las decisiones son tomadas desde la participación, la deliberación y el consenso. Los administradores, como sigue siendo común en las universidades, son los profesores que asumen el encargo y su rol es de apoyo y representación a los académicos. Es un modelo tipo *amateur* lo que requiere gran sentido de pertenencia de los administradores. Un proceso de cambio desde esta perspectiva, requiere el compromiso y participación de todos los miembros de la organización y es intensamente analizado antes de ejecutarse. Por las características de las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas, puede presentarse de manera más común en el sector público que en el privado, siendo los profesores y estudiantes quienes influyen de manera determinante en la toma de decisiones.
- **Modelo burocrático:** guiado por normas y relaciones de autoridad. Las normas son generalmente escritas y a los empleados se les asignan unas tareas y funciones que deben cumplir. Los administradores ejercen un papel de control buscando un comportamiento estable y predecible. Es un modelo visible en universidades privadas más que en las públicas. El cambio desde esta perspectiva pudiera facilitarse al orientarse como una nueva conducta a seguir, sin embargo, sería un proceso con baja participación de los actores y, por tanto, con escaso convencimiento y tal vez pocas probabilidades de éxito en su implementación.
- **Modelo político:** se presenta desde la conformación de grupos de interés, quienes, en dependencia de su ideología, tienen diversas formas de comprender la universidad y su quehacer. Parte de reconocer que entre los grupos hay conflictos justamente por la diversidad de intereses y puntos de vista, los cuales son tenidos en cuenta en la toma de decisiones y en los procesos de cambio. Es más visible en las universidades públicas y requiere gran habilidad de los directivos dado que dicha diversidad puede generar dificultades y gran consumo de tiempo para llegar a acuerdos.

² En la estructura de las universidades colombianas, el profesor de cátedra es aquel que es contratado por horas con el fin único de impartir clases. El profesor ocasional es aquel que es contratado temporalmente para asumir labores de docencia, investigación y/o extensión.

- Modelo de la anarquía organizada: se caracteriza por la libertad de decisión de algunos miembros de las organizaciones, donde intervienen problemas, soluciones, participantes y decisiones. Se evidencia tanto en lo público como en lo privado desde algunos componentes. En lo privado generalmente son los directivos los que analizan problemas, soluciones y toma de decisiones y los profesores se acogen a ellos. En lo público, los académicos gozan de libertad para decidir si participan o no en las decisiones planteadas por la dirección.
- Modelo alemán: organizado por instituciones públicas con docentes considerados como funcionarios públicos cuyo interés era generar conocimiento científico para la sociedad.
- Modelo francés: las universidades pasaron a ser parte de la administración del Estado, por tanto, estarían al servicio del Estado más que de la sociedad y, en este sentido, se formaban los profesionales.
- Modelo anglosajón: su premisa era que las personas bien formadas tendrían la capacidad de servir adecuadamente a las necesidades de las nuevas empresas o del mismo Estado. Fue el modelo que más ha resistido el paso del tiempo y se ha adaptado al contexto actual.

Otro aspecto que hace parte de la idiosincrasia de las IES, es el perfil de formación de sus dirigentes, dado que, en la mayoría de los casos, no está enfocado hacia la dirección de organizaciones. Profesores que son vinculados a las universidades para respaldar los procesos misionales de docencia, investigación y extensión, se ven enfrentados a asumir cargas administrativas sin ningún tipo de formación específica para ello, lo que dificulta comprender e implementar procesos y dinámicas propias de la gestión de organizaciones. En este sentido, asumir un proceso de cambio que ya en sí mismo es complejo, se dificulta aún más cuando no se conocen las teorías que respaldan y orientan las acciones para llevarlo a cabo.

En cuanto al cambio organizativo, es evidente que la reconfiguración de la economía y de la sociedad en el ámbito mundial producto de fuerzas como la globalización y el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación, ha permeado la educación superior y obliga a que las universidades se enfrenten a procesos de cambio para dar respuesta a las nuevas demandas de un mercado cada vez más competitivo. Es un proceso complejo, dada la misma complejidad de este tipo de instituciones y las resistencias tanto individuales como organizacionales que inevitablemente se presentan (Robbins y Judge, 2009; Casani y Rodríguez, 2015; Macías, 2016; Cardona, 2017; Chandler et al., 2017; Akins et al., 2019; Paquibut, 2020).

Situaciones necesarias de cambio en las IES tienen que ver con las estructuras organizacionales, flexibilidad administrativa y académica, toma de decisiones, gobernanza, mantención de *status*, (Chandler et al., 2017; Martin-Sardesai et al., 2017), incorporación de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sorroza et al., 2018), los estilos de gestión de los dirigentes (Macías, 2016), cambios tecnológicos, cambios en procesos y procedimientos, sistemas de información, gestión de los recursos humanos (Savall y Zardet, 2017), acreditación de programas (Paquibut, 2020), entre otros.

Retos en las IES colombianas

Las universidades han trascendido los ejes misionales tradicionales como son la formación, la creación de conocimiento y la proyección social y se les exige el cumplimiento de otras tareas que no existían en el pasado como la innovación, la inserción laboral, la virtualidad, la internacionalización, la contribución al desarrollo de los países (Casani y Rodríguez, 2015), la rendición de cuentas desde indicadores y cumplimiento de normas, especialmente en las públicas, la responsabilidad social universitaria, entre otras (Savall y Zardet, 2017). Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que Colombia ha sido un país afectado por una crisis de violencia y corrupción y que la educación superior entra a perfilarse como la vía de solución a esta problemática (Hurtado, 2014), se convierte en un contexto interesante de estudiar en donde se generan grandes retos para atender a las demandas que el entorno hace y que por supuesto, obligan al cambio. Entre ellos se pueden mencionar la internacionalización, la acreditación de la calidad y la investigación.

La internacionalización es un aspecto de suma importancia en aras de incrementar la diversidad de la oferta educativa, generar un mayor sentido de responsabilidad colectiva, reducir brechas entre países, encontrar solución a problemas regionales o globales y por supuesto, preparar jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales. Colombia viene dando pasos en términos de internacionalización y ha trascendido la sola movilidad de estudiantes al exterior, para convertirse en un destino atractivo para la investigación y el aprendizaje del español, producto del creciente interés de las instituciones por la acreditación y el mejoramiento de la calidad, sin embargo, hay grandes retos que aún persisten en esta materia como el mejoramiento continuo de la calidad, la transformación de los currículos, el desarrollo de mejores competencias en lenguas extranjeras, el reclutamiento de profesores extranjeros, la organización de programas de doble titulación y el fortalecimiento de la investigación de manera colaborativa (Salmi et al., 2014; Hernández et al., 2015).

En relación con la calidad en la educación superior, ésta viene consolidándose cada vez más, generando estándares académicos y mecanismos que la aseguren. Muestra de ello es el establecimiento de agencias nacionales e internacionales y organizaciones independientes de acreditación de la calidad en todo el mundo, tales como *The European Association for Quality Assurance (ENQA)* y el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA) para el caso de Europa, la *Oman Academic Accreditation Authority (OAAA)* en Asia y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para el caso específico de Colombia. En el caso de América Latina, la mayoría de agencias de acreditación se agruparon en la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) (Cuño, 2016). Esta tendencia cada vez más creciente, muestra también el proceso de transformación social que se viene dando en los últimos años (Guido, 2005; Wit et al., 2005; Marcellán, 2005; Mitre, 2009; Cuño, 2016), marcado por aspectos de autorregulación académica, uniformidad de procesos como es el caso del plan Bolonia y, en definitiva, dar cuenta de la eficiencia y efectividad de las instituciones a partir de una serie de tendencias y podría decirse presiones del entorno (Paquibut, 2020).

La calidad reúne varios aspectos, como respuesta también al fenómeno de la globalización, tales como la investigación, la internacionalización, la redefinición de la oferta educativa y otros elementos a través de los cuales las universidades son medidas, por tanto, los conceptos de evaluación permanente y mejoramiento continuo hacen

parte de ella. No es casual que cada vez más las IES se acerquen a los procesos de acreditación, dado que éstos son el medio que certifica sus condiciones de calidad y su posicionamiento frente a la sociedad. Las IES tienen entonces un reto en torno a la generación de una cultura de la calidad desde criterios cambiantes en el marco de la responsabilidad social y el compromiso con el bien común (Gutiérrez, 2009; Gartner, 2012; Cuño, 2016).

En cuando a la investigación, indiscutiblemente es una de las actividades que ha tomado mayor fuerza en el ámbito de la educación superior, las IES son los sitios donde avanza la ciencia y la tecnología, por tanto, los profesores ya no son solo ello, sino que se convierten en profesores-investigadores con retos no solo en la producción y divulgación de conocimiento, sino también en la formación de investigadores (Hernández et al., 2015). Pese a ello, Colombia presenta grandes atrasos en la investigación universitaria. De acuerdo con el *Scimago Journal y Country Rank*, entre 1996 y 2018 ocupó el puesto 50 a nivel mundial en términos de producción científica y el 5° puesto entre los países de América Latina en 2018, con una participación de tan solo el 0,41% a nivel mundial y de 7,53% a nivel de países Latino Americanos.

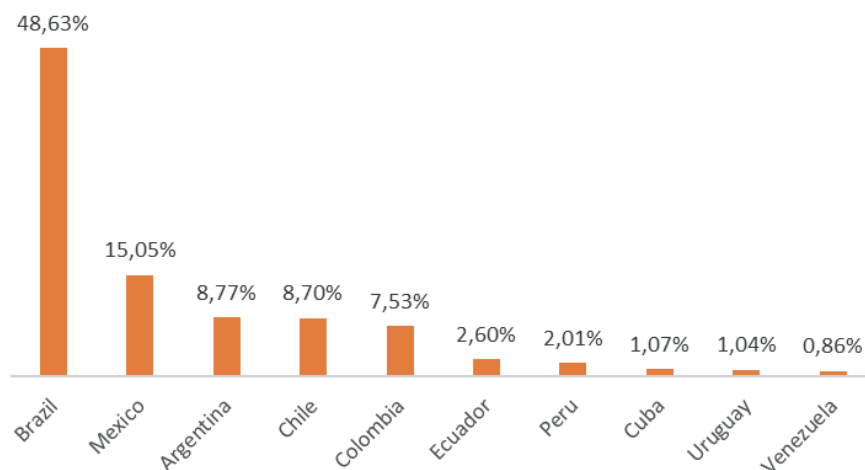


Gráfico 1. Ranking producción de conocimiento América Latina.

Fuente: *Scimago Journal y Country Rank*.

Es este entonces uno de los principales desafíos para Colombia, se requieren políticas que se apliquen de manera consistente durante 20 o 30 años, independiente del gobierno en turno, aumentar la formación de investigadores y una mayor inversión en ciencia y tecnología (Brunner, 2012).

Otros retos son expuestos por Akins et al. (2019) y tienen que ver con la sostenibilidad de las IES, lo cual demanda acciones y esfuerzos de la comunidad universitaria para que los procesos sean coordinados, integrados, mutuamente soportados e implementados.

En la Tabla 2 se consolidan los retos que se han tratado, desde los grupos de interés de las IES.

Tabla 2. Principales retos para los grupos de interés de las IES.

GRUPOS DE INTERÉS	RETOS
Gobierno Nacional	<p>Rutas y modelos de evaluación de la calidad con criterios internacionales</p> <p>Mayor articulación entre los elementos del sistema de educación superior</p> <p>Articulación con Colciencias en el diseño de políticas de ciencia, tecnología e innovación en el país</p> <p>Aumento de la inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación en aras de mejorar resultados y producción científica</p> <p>Políticas y estrategias de educación inclusiva</p>
Gobierno Institucional	<p>Modificaciones en los procedimientos y formas de trabajo de la universidad para dar respuesta a la sociedad del conocimiento que se vive actualmente</p> <p>Políticas y estrategias de educación inclusiva</p> <p>Formación centrada en la creatividad, la capacidad de identificación y resolución de problemas, el trabajo en equipo, el pensamiento sistémico, visión de futuro, entre otros</p> <p>Propiciar la formación doctoral de los profesores</p> <p>Analizar las políticas de planes de trabajo de profesores de manera que pueda favorecerse la dedicación selectiva y equitativa a los procesos misionales y encargos administrativos de acuerdo con los perfiles de formación y desempeño</p> <p>Administración efectiva de las IES, apertura al cambio para marchar con los tiempos y condiciones del entorno</p> <p>Desarrollo sostenible de las IES</p>
Equipos directivos de las unidades académicas (facultades, escuelas o institutos)	<p>Generar nuevos campos de ejercicio profesional y disciplinario con desarrollos investigativos en todos los ámbitos.</p> <p>Generar una cultura en torno a las tecnologías de la información y la comunicación que trascienda su uso y se transforme en la creación e implementación de programas y/o cursos virtuales con criterios de calidad</p> <p>Crear un entorno institucional en donde la internacionalización y la cooperación hagan parte de su cultura</p> <p>Enfocar los procesos curriculares hacia contextos globales en el marco de la calidad y la pertinencia</p> <p>Relaciones con la sociedad y contribución a la solución de problemas</p> <p>Administración efectiva de las U.A., apertura al cambio para marchar con los tiempos y condiciones del entorno</p> <p>Estilos de liderazgo desde empoderamiento a equipos de trabajo y visión colectiva</p>
Profesores	<p>Redes de trabajo interdisciplinarias e internacionales que permitan desarrollar nuevos espacios y rutas de acción hacia la producción sistemática de conocimiento que beneficie la relación universidad – sector productivo</p> <p>Profesores- investigadores con publicaciones de mayor impacto y alcance internacional</p> <p>Formación de investigadores y articulación con procesos formativos de programas de pregrado y posgrado</p> <p>Manejo de segunda lengua</p> <p>Competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación</p> <p>Incluir referentes internacionales en sus procesos formativos</p>
Estudiantes	<p>Profesionales con conciencia, compromiso social, pensamiento crítico y propositivos</p> <p>Participación en entornos globales, con competencias en investigación y capacidades interculturales</p> <p>Capaces de enfrentar la incertidumbre, con sentido de solidaridad y responsabilidad</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Misas (2004), Gutiérrez (2009), Salmi (2013), CESU (2014), Gartner (2012, 2014), Salmi et al. (2014), Hernández et al. (2015), Akins et al. (2019).

Metodología

La investigación desarrolló un análisis teórico siguiendo las orientaciones de Hart (1998), Webster y Watson (2002), Cronin, Ryan y Coughlan (2008) y un empírico que consistió en el diseño, validación y aplicación de un cuestionario para identificar los procesos de cambio organizativo en las IES de Colombia. El cuestionario fue diseñado a partir de la revisión de la literatura y en especial, del instrumento utilizado por Pardo (2003) y las orientaciones de Martín (2004), cuidando tanto la validez de contenido como la de constructo. La validez cualitativa de contenido del cuestionario se hizo a través del juicio de siete expertos y las orientaciones de Corral (2009), bajo criterios de relevancia, coherencia interna y claridad. La validez cuantitativa de contenido se hizo utilizando el modelo de Lawshe y el índice CVR (*Content Validity Ratio*) que se determina a través del acuerdo entre los jueces expertos (Tristán-López, 2008). El valor de CVR de cada ítem estuvo por encima del 70%, con un promedio para todos los ítems del 90%, por tanto, la validez fue positiva.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Ecuación 1. Fórmula CVR de Lawshe para validez cuantitativa de contenido.

Fuente: Tristán-López (2008)

En cuanto al análisis de confiabilidad, se aplicó la prueba de alfa de Cronbach al total de ítems y a cada dimensión (Celina y Campo, 2005). El resultado fue de 0,865 lo que demuestra que la fiabilidad es alta. Al aplicar la prueba por cada una de las dimensiones, se analizó el valor si se suprime un elemento. Los valores se mantuvieron, por tanto, se demuestra que todos los ítems del cuestionario son necesarios.

Tabla 3. Alfa de Cronbach general.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,865	15

El cuestionario tuvo un objetivo secundario que fue identificar las estructuras administrativas de las IES y el perfil de formación de sus dirigentes. Las dimensiones fueron la estructura organizativa y los procesos de cambio. Los ítems de cada dimensión pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4. Dimensiones e ítems del cuestionario.

Dimensión	Ítems
Estructura organizativa	Cargos administrativos de la Unidad Académica Cargos administrativos dentro de la planta de cargos de la IES Organigrama Descripción de puestos de trabajo Niveles directivos Interrelación entre sub unidades o procesos Cargos que debieran incorporarse
Procesos de cambio organizativo	Fases de cambio Situación de cambio e importancia Causas del cambio Alcance del cambio

Fuente: elaboración propia

La población estuvo conformada por directores de programas del campo de conocimiento de la Educación Física del país. Se enviaron 45 cuestionarios que equivalen al 100% de las IES con programas activos, de los cuales se obtuvieron 19 respuestas que, en términos de representatividad estadística, no permiten generalizar hallazgos, pero sí fueron suficientes para dar respuesta a los objetivos de la investigación. En este sentido, el tipo de muestreo utilizado fue el teórico cuya intención no fue generalizar, sino presentar una perspectiva de lo que ocurre en el campo (Marshall, 1996). En relación con los aspectos sociodemográficos de la muestra analizada, son personas cuyo tiempo de vinculación a las universidades, en su mayoría, es de 10 años o más y con más de tres años de experiencia en cargos directivos. Dentro del perfil de formación, todos son profesionales en el campo de la educación física, el 65% cuenta con estudios de posgrado-especialización, el 55% de maestría y tan solo el 10% cuenta con formación doctoral. Es de resaltar que la formación posgradual es en su mayoría (75%) en áreas de conocimiento diferentes de la administración deportiva o la gestión educativa. La aplicación fue en línea utilizando la herramienta de formularios de Google.

El proceso de análisis se hizo con apoyo del programa estadístico Spss versión 24.

Se tuvieron en cuenta los aspectos éticos de acuerdo con lo expuesto por Saunders, Lewis y Thornhill (2009), como el respeto a la privacidad, la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y los posibles efectos para el investigado, los cuales fueron consignados en un documento de consentimiento informado.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de aspectos sociodemográficos y los procesos de cambio. En lo sociodemográfico se indagó por las estructuras administrativas de las IES y el perfil de sus dirigentes. En los procesos de cambio se indagó por las situaciones de cambio, su importancia, las causas y el alcance.

La Tabla 5 presenta el listado de los programas analizados con su respectiva ubicación geográfica:

Tabla 5. Programas analizados y ubicación geográfica.

Departamento	Ciudad	N°	Nombre Del Programa
Antioquia	Medellín	1	Actividad Física y Deporte
		2	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte
		3	Licenciatura en Educación Física
		4	Licenciatura en Educación Física y Deportes
	Rionegro	5	Licenciatura En Educación Física, Recreación y Deportes
Bogotá D.C	Bogotá D.C	6	Educación Física Militar
		7	Licenciatura en Educación Física
		8	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes
		9	Profesional en Entrenamiento Deportivo
Boyacá	Tunja	10	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes
Cauca	Popayán	11	Entrenamiento Deportivo

(Tabla 4, continúa en la página siguiente)

(Tabla 4, continúa de la página anterior)

Departamento	Ciudad	N°	Nombre Del Programa
Caquetá	Florencia	12	Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación
Huila	Neiva	13	Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte
Meta	Villavicencio	14	Licenciatura en Educación Física y Deportes
Nariño	Pasto	15	Licenciatura en Educación Física
Quindío	Armenia	16	Licenciatura en Educación Física y Deportes
Risaralda	Pereira	17	Ciencias del Deporte y la Recreación
Santander	Bucaramanga	18	Cultura Física, Deporte y Recreación
Sucre	Sincelejo	19	Ciencias del Deporte y la Actividad Física
Valle Del Cauca	Cali	20	Deporte

Procesos de cambio organizativo

Se indagó por las etapas de cambio que atraviesan las IES considerando tres posibles de acuerdo con la propuesta de Lewin (1988): preparación para el cambio, cambio en sí mismo e implementación. El 35% se encuentran en la primera fase, el 45% está justamente haciendo el cambio y el 20% ya lo ha realizado y se encuentra implementándolo. La opción de no haber realizado ningún cambio en los últimos cinco años, ni tener previsto hacerlo, estaba disponible en el cuestionario y no fue seleccionada por ninguna IES, lo que refuerza lo hallado en el análisis teórico sobre los constantes procesos de cambio que se desarrollan, producto de las demandas que el entorno hace.

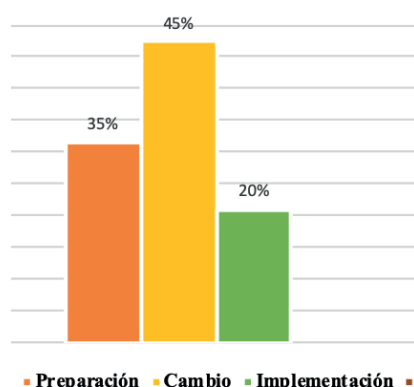


Gráfico 2. Etapas de cambio.

Fuente: elaboración propia,

Situaciones de cambio

Las situaciones de cambio se analizaron desde la perspectiva tiempo e importancia. Se señalan como las más frecuentes, con porcentajes entre el 70% y el 85%, la acreditación de programas, las reformas o ajustes curriculares, la creación de nuevos programas, cambios en los sistemas de información y alianzas o proyectos con otras instituciones. Las menos frecuentes con porcentajes entre el 40% y el 45%, son los cambios en funciones y horarios de trabajo, planta de cargos administrativos e infraestructura física.

En cuanto a su nivel de importancia, se destacan la acreditación de programas y las reformas o ajustes curriculares, lo que coincide también con los cambios más frecuentes.

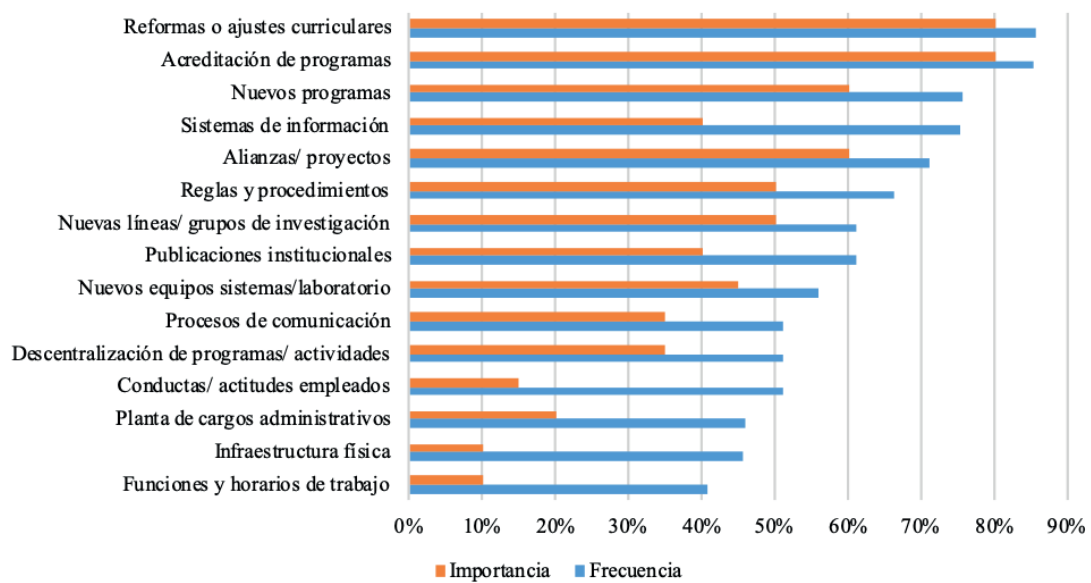


Gráfico 3. Cambios según frecuencia e importancia.
Fuente: elaboración propia,

Una perspectiva de todas las situaciones de cambio que señalan las IES y su nivel de importancia, se presenta en la Tabla 6:

Tabla 6. Situaciones de cambio y nivel de importancia.

Situaciones de cambio	5	4	3	2	1	0
Acreditación de programas	55%	25%	0%	0%	5%	15%
Reformas o ajustes curriculares	40%	40%	0%	5%	0%	15%
Alianzas/ proyectos	40%	20%	5%	5%	0%	30%
Nuevos programas	35%	25%	0%	10%	5%	25%
Nuevas líneas/ grupos de investigación	35%	15%	5%	5%	0%	40%
Publicaciones institucionales	30%	10%	10%	10%	0%	40%
Reglas y procedimientos	25%	25%	15%	0%	0%	35%
Nuevos equipos sistemas/laboratorio	25%	20%	5%	0%	5%	45%
Sistemas de información	25%	15%	15%	5%	15%	25%
Descentralización de programas/ actividades	20%	15%	10%	0%	5%	50%
Conductas/ actitudes empleados	15%	0%	15%	15%	5%	50%
Procesos de comunicación	10%	25%	5%	5%	5%	50%
Planta de cargos administrativos	10%	10%	15%	5%	5%	55%
Infraestructura física	10%	10%	5%	10%	10%	55%
Funciones y horarios de trabajo	10%	10%	5%	5%	10%	60%

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7, se presentan los estadísticos descriptivos básicos sobre la variable principal del estudio.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos para las situaciones de cambio.

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	N
Reglas y procedimientos	2,84	4	0	2,089	19
Planta de cargos administrativos	1,58	0	0	1,924	19
Descentralización de programas/ actividades	1,32	0	0	1,887	19
Funciones y horarios de trabajo	1,42	0	0	1,865	19
Infraestructura física	2,74	4	5	2,281	19
Nuevos equipos sistemas/laboratorio	2,95	4	5	2,147	19
Sistemas de información	2,68	3	5	1,974	19
Conductas/ actitudes empleados	1,63	1	0	1,892	19
Procesos de comunicación	1,89	1	0	2,052	19
Reformas o ajustes curriculares	3,63	4	4	1,770	19
Alianzas/ proyectos	2,95	4	5	2,198	19
Acreditación de programas	4,00	5	5	1,700	19
Creación de nuevos programas	2,05	1	0	2,198	19
Nuevas líneas/ grupos de investigación	2,11	1	0	2,233	19
Publicaciones institucionales	2,26	2	0	2,182	19

Se puede observar que las situaciones de cambio que se valoran más frecuentemente como muy importantes, son la infraestructura física, nuevos equipos de sistemas o laboratorio, sistemas de información, alianzas o proyectos con otras instituciones y la acreditación de programas. En términos generales la situación que se considera más importante es la acreditación de programas y la menos importante, la descentralización de programas o actividades.

Causas y alcance del cambio

En relación con las causas que motivan el cambio, las políticas del gobierno nacional a través del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, son a las que se les otorga el mayor porcentaje, lo que fue también recurrente en la revisión de literatura. En cuanto al alcance del cambio, en el 75% de las IES el cambio significa una reorientación, se hace de manera proactiva previendo futuros eventos externos y se planea con suficiente anticipación cada una de sus etapas.

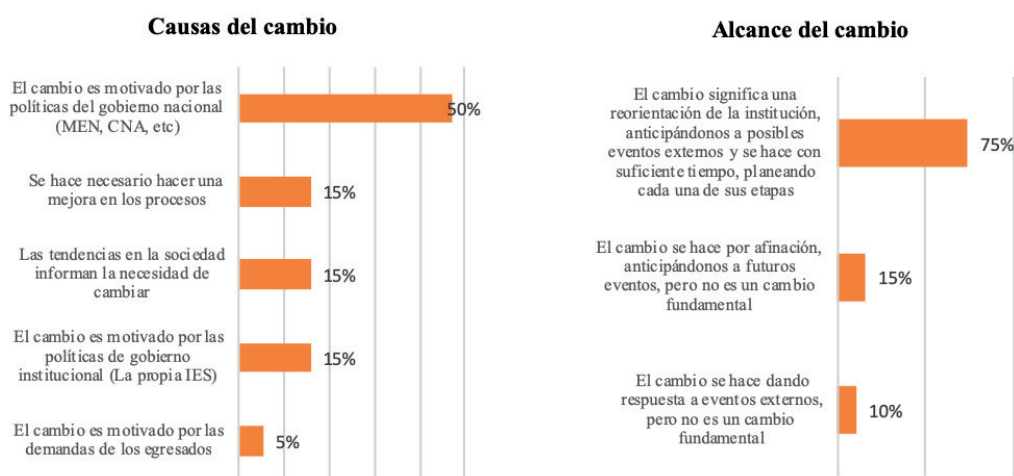


Gráfico 4. Causas y alcance del cambio.

Fuente: elaboración propia.

Estructuras organizativas

Las direcciones de programa de las IES, en su mayoría, cuentan con decanatura, coordinación del programa y coordinación académica o de área. Un 26% cuenta con coordinación de posgrados, de investigaciones y de prácticas y en menores porcentajes, secretaría, coordinación de autoevaluación y dirección. Su estructura organizativa es relativamente plana, es decir, con pocos niveles directivos y se considera adecuada para el funcionamiento del programa.



Gráfico 6. Estructura administrativa.
Fuente: elaboración propia.

Los directores de programas tienen contratos a término fijo o indefinido en porcentajes muy similares (55%-45% respectivamente) y el tiempo de vinculación en su mayoría, es de 10 años o más. El 40% lleva entre 1 y 3 años en el cargo, de manera ininterrumpida. La mayoría tiene más de tres años de experiencia en cargos directivos.

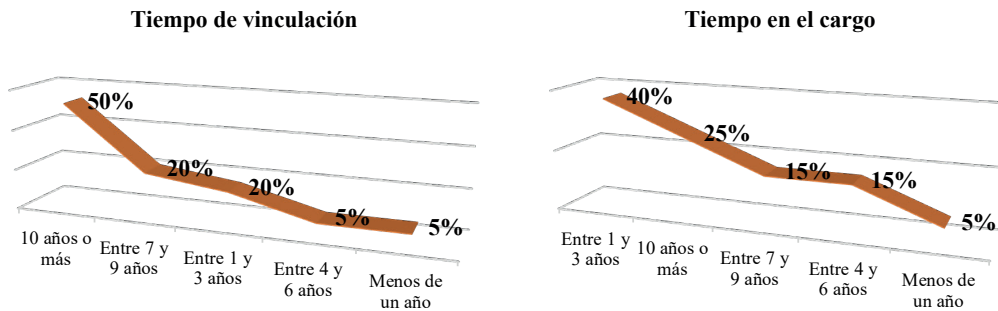


Gráfico 7. Tiempos de vinculación y en el cargo.
Fuente: elaboración propia

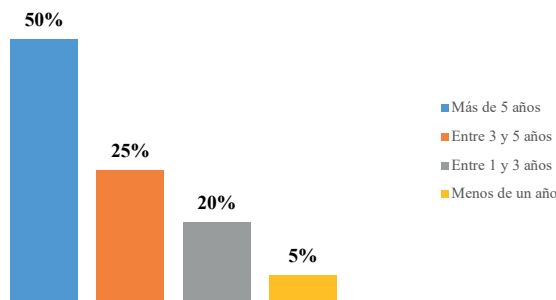


Gráfico 8. Años acumulados de experiencia en cargos directivos.
Fuente: elaboración propia.

Modelo de gestión

En cuanto a los modelos de gestión de las IES se encontró que los cuatro modelos que se analizaron en la literatura, hacen presencia de diversas formas, lo que quiere decir que no existe un solo modelo que orienta la gestión universitaria y que las circunstancias y momentos que atraviesan las IES, demandan la toma de decisiones de los directivos frente a uno u otro modelo. Hubo acciones de participación en los procesos de cambio, propias del modelo colegial, pero también una toma de decisiones jerárquica, propia del modelo burocrático, en determinados momentos.

Perfil de formación

En relación con el perfil de formación, todos los directores son profesionales con especialización y maestría (65% y 55% respectivamente). El 10% cuenta con formación doctoral. En cuanto al tipo de formación todos son licenciados en Educación Física o profesionales en áreas afines a este campo. La formación a nivel de posgrado en el área de la administración deportiva o educativa es de un 25% para especialización y de un 10% para maestría. El 35% tiene especialización o maestría en Educación Física o área afines y la mayoría (75%) tiene formación a nivel de especializaciones y maestrías en otras áreas de conocimiento. Esto reitera que el componente de administración dentro del perfil de formación de los dirigentes de IES, es escaso.

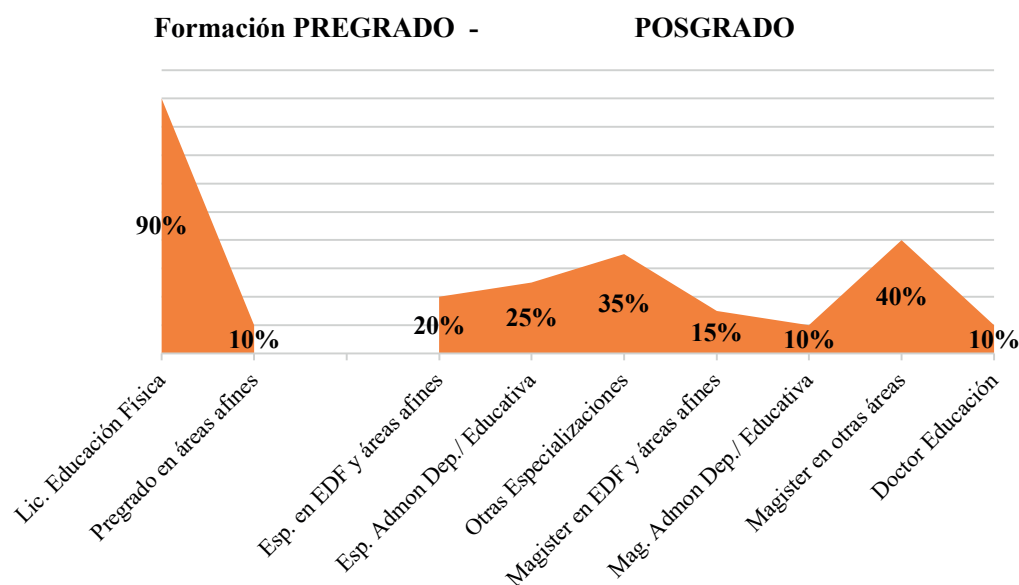


Gráfico 9. Tipo de formación de los directores de programa.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La literatura ha mostrado cómo las tendencias del entorno, producto de la globalización y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, han permeado la educación superior y obliga a las IES a enfrentar procesos de cambio permanentemente

(Casani y Rodríguez, 2015; Cardona, 2017; Chandler et al., 2017; Akins et al., 2019; Paquibut, 2020). En el estudio empírico se evidencia esta situación, dado que el 100% de las IES enfrentan o han enfrentado procesos de cambio organizativo durante los cinco últimos años. Casi el 50% se ubica en la fase de cambio y el menor porcentaje (20%) se encuentra en implementación, lo que puede también dar cuenta de la complejidad del proceso, dado que no es fácil llegar a esta fase. Considerar un cambio implementado, desde el modelo que se ha seguido por su relevancia y base para la generación de otros modelos (Lewin, 1988), implica que se han vencido resistencias y que el cambio hace parte de la cultura organizacional. Esto, desde la teoría, es la ruta ideal, sin embargo, desde la práctica muchos cambios se implementan con la presencia de gran número de resistencias lo que genera que en el corto tiempo, se esté iniciando uno nuevo cambio dado el fracaso del anterior proceso.

En cuanto a las situaciones de cambio, los resultados arrojan la acreditación de programas y las reformas o ajustes curriculares como los cambios más frecuentes e importantes. Esto demuestra, tal como lo expresan Cuño (2016) y Paquibut (2020) que la calidad es una tendencia que vienen desarrollando las IES, en el interés de mantener su prestigio académico. Aunque es una tendencia actual, ha sido también un tema sobre el que se han preocupado las IES y las entidades de Gobierno a lo largo de la historia, como lo muestran en su análisis Rama (2006), Paredes y Sevilla (2017) y Guerrero y Soto (2019). Sin embargo, sigue a su vez presentándose como una de las problemáticas actuales de la educación superior, dado que hay niveles heterogéneos y problemas de financiamiento que dificultan el cumplimiento de requisitos para la acreditación (Salmi, 2013; CESU (2014); Aguilar- Barreto et al., 2017).

Un dato interesante para el caso de Colombia, es que desde el año 2015 la acreditación de programas de Licenciatura es una condición obligatoria (Congreso de Colombia, 2015), sin embargo, muchas IES, incluidas las del estudio, ya habían iniciado el proceso de manera voluntaria antes de que la norma se estableciera, lo que reafirma lo expuesto frente al interés de la acreditación de programas como aspecto que da cuenta de su calidad.

Otros cambios que se destacan por su importancia, son los relacionados con infraestructura física, adquisición de nuevos equipos o sistemas de laboratorio, sistemas de información y alianzas o proyectos interinstitucionales. Aunque de manera explícita no se mencionan en la literatura, también apuntan a generar o mejorar las condiciones de calidad en la educación superior. De manera específica, las alianzas o proyectos interinstitucionales son una tendencia importante que fortalecen la internacionalización. Ya ha sido mencionado por autores como Salmi (2013) y Hernández et al. (2015) la importancia de este aspecto para reducir brechas entre países y preparar jóvenes con competencias globales. Las IES vienen adelantando acciones en este sentido tales como la movilidad saliente y entrante de estudiantes y profesores, sin embargo, hace falta mayores avances dese proyectos de investigación conjuntos, profesores extranjeros que posibiliten intercambio del idioma, programas de doble titulación, entre otros que demandan inversión de mayores recursos. No pueden esperarse indicadores favorables para la internacionalización, para citar un ejemplo, cuando un estudiante debe asumir por su propia cuenta la movilidad en un país extranjero, como ocurre en la mayoría de universidades del país.

Por su parte, la investigación en Colombia sigue siendo un tema preocupante, pues a pesar que ha estado en el análisis que han hecho diferentes académicos y entidades de gobierno (Brunner, 2012; Salmi, 2013; CESU, 2014; Hernández et al., 2015) aun no se ven avances significativos y sigue siendo uno de los países con menor aportación a la producción científica del mundo. De hecho, no es una de las situaciones de cambio que, a partir del estudio empírico, se adelantan y es considerada como muy importante o importante, solo por la mitad de directores de las IES.

En cuanto a los modelos de gestión, se han presentado cuatro modelos que tradicionalmente han orientado la universidad (Olaskoaga-Larrauri et al., 2015), que hacen parte de su idiosincrasia y que se evidenciaron en los resultados. El modelo colegial, desde una administración asumida por profesores y una participación democrática en el proceso de cambio. El modelo burocrático, cuando las jerarquías se imponen en el momento en que las presiones del entorno obligan a tomar decisiones. El modelo político, a partir de la conformación de grupos con intereses propios y con diversas formas de pensar la universidad, demandando mayor habilidad de los directivos para llegar a acuerdos. El modelo de la anarquía organizada, en algunas situaciones donde algunos profesores deciden no participar de algunos procesos institucionales.

Llama la atención en los resultados, que las situaciones de cambio que se relacionan con los empleados, tales como actitudes, funciones y horarios de trabajo, son las que presentan valoraciones más bajas, lo que puede dar una idea de que el recurso humano, que ha sido considerado en la literatura como el intangible más valioso de una organización (Grant, 1991; Barney, 2001; Taylor et al., 2008; Moreno y Godoy, 2012), no es en este momento el que más preocupa en las IES, o bien, las demandas aceleradas del entorno y el interés por responder a ellas, hacen que se enfoquen los objetivos y planes hacia otras acciones. Posiblemente esto pueda también estar asociado a la misma idiosincrasia de las IES, dado que ya se ha mencionado como es la organización y el trabajo en las universidades en el marco de su autonomía y libertad académica (Louise O'donnell, 2016; Chandler et al., 2017). El perfil de formación de los directores de las IES hace parte también de esta idiosincrasia y puede explicar el por qué muchas acciones que debieran emprenderse en el marco de las estrategias y teorías que se proponen desde los estudios en dirección de organizaciones, no se evidencian en la gestión de las IES. Los resultados refuerzan dicha situación, dado que se evidenció que sólo el 35% de los directores tienen estudios en el área de la administración. En este sentido, se hace necesario, como lo expresan Macías (2016) y Savall y Zardet (2017), empezar a generar cambios en este sentido, de manera que los estilos de gestión se fortalezcan desde procesos de formación específicos para la dirección de IES, que posibiliten una toma de decisiones con criterio y en el marco de las teorías organizacionales.

Conclusiones

Se presentó una perspectiva general sobre la educación superior en Colombia, la idiosincrasia de las IES y los procesos de cambio. Se resalta que, a pesar de esta idiosincrasia, hay unas estructuras y formas de funcionamiento que ponen a las IES en un mercado de la educación superior, por tanto, las teorías y principios organizacionales son aplicables a ellas y demandan un perfil profesional específico de sus dirigentes. El estudio empírico evidenció que hay ausencia de formación específica de base en administración de organizaciones y que a nivel posgradual, es escasa. Para suplir esta

ausencia y, de igual manera, para atender a las demandas del entorno cada vez más cambiante, es conveniente contar con procesos de formación y capacitación permanente en las unidades académicas.

Dentro de las limitaciones se señala la tasa de respuesta que se obtuvo en el cuestionario (19 sobre 45), lo que dificulta generalizar hallazgos, pero permite presentar un panorama de la situación. Otra limitación es que el estudio se centró en las IES del campo de conocimiento de la educación física, dejando fuera otras IES que no tienen programas en este campo y que podrían estar en condiciones similares.

En términos de futuras líneas de investigación, por lo inexplorado del tema en el campo de conocimiento de la educación física, este trabajo puede servir como punto de partida para muchos trabajos de investigación. Podría intentar realizarse un estudio con casos de otras regiones o países, e incluso, desde otros campos de conocimiento.

Referencias

- Aguilar-Barreto, A., Velandia-Riaño, Y.R., Aguilar-Barreto, C.P., Rincón Álvarez, G. (2017). Gestión educativa: Tendencias de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia. *Revista Perspectivas*, 2(2), 84–94. <https://doi.org/10.22463/25909215.1331>
- Akins, E.E., Giddens, E., Glassmeyer, D., Gruss, A., Hedden, M.K., Slinger-Friedman, V., Weand, M. (2019). Sustainability education and organizational change: A critical case study of barriers and change drivers at a higher education institution. *Sustainability*, 11(501). <https://doi.org/10.3390/su11020501>
- Álvarez, G., Romero, J., Gómez, C. (2018). Pertinencia de la educación superior. Un reto para la universidad latinoamericana actual. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 24(VI). <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2099>
- Barney, J. (2001). Resource-based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource-based view. *Journal of Management*, 27, 643–650. <https://doi.org/10.1177/014920630102700602>
- Brunner, J.J. (2012, August 17). Investigación universitaria, tres décadas de atraso: experto chileno. *Periódico El Tiempo*, 2–4.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31(34), 31–47.
- Cardona Mejía, L. (2017). *El cambio organizativo en las instituciones de educación superior*. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/61016>
- Casani Fernández de Navarrete, F., Rodríguez Pomedá, J. (2015). Cambios y tendencias en la educación superior: los retos para la universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 17(49), 1–10.
- Celina, H., Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4).

- Chandler, N., Heidrich, B., Kasa, R. (2017). Everything changes? A repeated cross-sectional study of organisational culture in the public sector. *Evidence-Based HRM*, 5(3), 283–296. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-03-2017-0018>
- Clark, B.R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press.
- Congreso de Colombia. Ley 30 de 1992 (1992).
- Congreso de Colombia. (2015). Artículo 222. Ley 1753 de 2015. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. DO 49538.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 228–247.
- Cronin, P., Ryan, F., Coughlan, M. (2008). Undertaking a Literature Review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/107808747000500401>
- Cuesta Beltrán, Y., Moreno Figueredo, L. (2018). Biorresistencia juvenil universitaria en Colombia. Forma de oposición a la reforma de la Ley 30 de Educación Superior. *Revista Noria. Investigación Educativa, Pedagógica y Didáctica*, 2(2).
- Cuño Bonito, J. (2016). La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 18(26), 241. <https://doi.org/10.19053/01227238.4374>
- Esquivel Larrondo, J.E. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles Educativos*, XXIX(116), 41–59.
- Fernández-Alles, M., Valle-Cabrera, R. (2006). Reconciling institutional theory with organizational theories. How neoinstitutionalism resolves five paradoxes. *Journal of Organizational Change Management*, 19(4), 503–517. <https://doi.org/10.1108/09534810610676699>
- Gartner, L. (2012). *Razones para apostarle a la calidad en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación-CNA.
- Grant, R.M. (1991). The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. *California Management Review*, 33(3), 114–135. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)00037-9](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)00037-9)
- Guerrero, S.C., Soto Arango, D.E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(32), 109–135. <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>
- Guido Guido, E. (2005). Acreditación: ¿Calidad o Instrumento de Legitimación para la Educación Superior? *Actualidades Investigativas En Educación*, 5. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9189>
- Gutiérrez, O. (2009). Los retos de la educación superior latinoamericana y la alternativa de la universalización. *Revista Copérnico*, VI(11), 10–21.

- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review*. London: Sage Publications.
- Hernández, H., Martuscelli, J., Moctezuma, D., Muñoz, H., Narro, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América latina y el caribe: ¿qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 37(147), 202–218. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.001>
- Hurtado, J. (2014). Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la competitividad. *Revista de Estudios Sociales*, 50, 25–30. <https://doi.org/10.7440/res50.2014.05>
- Kent, R. (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina* (Vol. 2). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lewin, K. (1988). *La Teoría del Campo en la Ciencia Social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Louise O'donnell, V. (2016). Organisational change and development towards inclusive higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(1), 101-118. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2014-0051>
- Macías, M. (2016). Gestión del cambio y planificación estratégica. *Palermo Business Review*, 13, 51–72.
- Maldonado, M.Á. (2014). *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación* (Primera ed). Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.
- Marcellán Español, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: praxis europea. *Educatio*, 23, 15–32.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–525. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Martin-Sardesai, A., Irvine, H.J., Tooley, S., Guthrie, J. (2017). Organizational change in an Australian university: Responses to a research assessment exercise. *The British Accounting Review*. <https://doi.org/10.1016/j.bar.2017.05.002>
- Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29.
- Martin Calvo, J.F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4–14. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Martínez, P. (2013). *Reformas a la Educación Superior en América Latina: Ecuador, Chile, México, Perú y Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., Hernández-Santamaria, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 78, 59–111. <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *ABC de la Reforma a la Educación Superior en Colombia*. Colombia.
- Misas Arango, G. (2004). *La Educación Superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mitre Aranda, M. (2009). TESQUAL: propuesta de microtesauro para el ámbito de la gestión de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Documentación Científica*, 32(2), 66–82. <https://doi.org/10.3989/redc.2009.2.663>

- Moreno, B., Godoy, E. (2012). El Talento Humano: Un capital intangible que otorga valor en las organizaciones. *International Journal of Good Conscience*. Abril, 7(1), 57–67.
- Olaskoaga-Larrauri, J., González-Laskibar, X., Marúm-Espinosa, E., Onaindia-Gerrikabeitia, E. (2015). Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos1. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 102–118. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.07.003>
- Paquibut, R. (2020). Managing organizational change to meet the research–teaching nexus standard. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 782–793. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0225>
- Pardo del Val, M. (2003). *La dirección participativa como elemento dinamizador en los cambios organizativos*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- Paredes, R., Sevilla, M.P. (2017). Reforma de la educación superior Técnico-Profesional. *Estudios Sociales*, 125, 17–42.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y El Caribe 2000-2005*.
- Robbins, S.P., Judge, T.A. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir hacia adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Secab-Publicaciones.
- Salmi, J., Martínez, P., Nupia, C., Lucio-Arias, D., Lucio, J., Langebaek, C., Jaramillo, N. (2014). *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*.
- Savall, H., Zardet, V. (2017). *El cambio organizacional en las Instituciones de Educación Superior. Casos de aplicación según la teoría socioeconómica de las organizaciones y aplicaciones*.
- Scimago Journal & Country Rank. (n.d.). Retrieved june 6, 2020, from <http://www.scimagojr.com/countryrank.php>
- Sorroza, N., Jinez, J., Rodríguez, J., Caraguay, W., Sotomayor, M. (2018). Las Tic y la resistencia al cambio en la Educación Superior. *Revista Científica Mundo de La Investigación y El Conocimiento*, 2(2), 477–495. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.477-495](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(2).2018.477-495)
- Taylor, T., Doherty, A., McGraw, P. (2008). *Managing people in sport organizations: A strategic human resource management perspective*. Hungary: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-8229-9.50008-0>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances En Medición*, 6, 37–48.

- Webster, J., Watson, R.T. (2002). Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii. <https://www.jstor.org/stable/4132319>
- Wee, C., Monarca, H. (2019). Educación superior en contextos de cuasi mercados. *Educacion XX1*, 22(1), 117–138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20047>
- Wit, H. De, Jaramillo, C., Gacel-Avila, J., Knight, J. (2005). *Educacion Superior en America Latina: La dimension Internacional*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial & Mayol Ediciones.
- Yong Castillo, É., Nagles García, N., Mejía Corredor, C., Chaparro Malaver, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (50), 81–105.