



# LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS COMO FACTOR DEL MALESTAR DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

## El caso ESCOM-IPN

Managerial practices as a cause of teacher discomfort in Higher Education. ESCOMP-IPN case.

ADRIANA BERENICE CELIS DOMÍNGUEZ <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico Nacional-Escuela Superior de Cómputo, México

---

### KEYWORDS

*Educational management  
Teaching Discomfort  
Higher Education  
Academic Continuity Plannnig  
Distance education  
Covid 19 pandemic  
Resistance*

---

### ABSTRACT

*In Mexican public higher education, the academic continuity within the COVID-19 pandemic has not been smooth. Tension among managers and professors reveal that managerial practices may generate teacher discomfort, although without any clarity in relation to the characteristics of management that provokes it. Through the case study method, the results show that the practice of non collaborative governance and faults in organizational communication represent characteristics of management practices with the capacity to generate resistance in the teaching staff, diminishing the teaching quality in emergency and emergent context.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Gestión Educativa  
Malestar docente  
Educación Superior  
Plan de Continuidad Académica  
Educación a distancia  
Pandemia  
Resistencia*

---

### RESUMEN

*En la educación superior pública mexicana, la continuidad académica dentro de la pandemia de COVID-19 no ha sido tersa, tensiones entre directivos y profesores, revelan que las prácticas directivas pueden generar malestar docente, aunque sin claridad con relación a las características de la gestión que lo producen. A través del método de estudio de caso, los resultados muestran que el ejercicio de una gobernanza no colaborativa y fallos en la comunicación organizacional, representan características de las prácticas directivas con capacidad de gestar resistencias en el colectivo docente, mermando la calidad de la docencia en contextos de emergencia y emergentes.*

---

Recibido: 18/ 06 / 2022

Aceptado: 20/ 08 / 2022

## 1. Introducción

Para millones de estudiantes, profesores y directivos mexicanos marzo de 2020, representa un parteaguas en la educación pública producto de la crisis sanitaria por SARS-CoV-2. Frente al cierre de las aulas de todo el sistema educativo nacional, instituciones de educación superior, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), pusieron en marcha su Plan de Continuidad Académica, en cuyo trayecto hacia el retorno regulado al aula, ha desplegado diversos comportamientos estudiantiles, docentes y directivos, configurados en tres momentos específicos: el primero, producto del tránsito abrupto de la educación presencial a aquella totalmente en línea, en confinamiento y bajo condiciones de vivienda específicas; el segundo, marcado por el retorno escalonado y flexible, en enero de 2022, a las aulas politécnicas, en medio de una pandemia activa y con limitaciones institucionales para implementar una modalidad educativa híbrida y, el tercero, el retorno a las aulas bajo presiones gubernamentales y de los medios de comunicación nacionales.

Dentro de este contexto, la enseñanza politécnica durante la continuidad académica ha expuesto una práctica docente altamente irregular, fundamentalmente, en sus fases virtual e híbrida, manifestada en una gama de comportamientos docentes que fueron desde la desatención total de los grupos estudiantiles, hasta la ampliación de la jornada laboral con el fin de atender a los alumnos, pasando por la multiplicidad de plataformas y medios de comunicación implementados para trabajar los contenidos con estos últimos.

Dicha heterogeneidad, demandó la regulación de la actividad docente, con el propósito de garantizar la calidad de los procesos formativos bajo las nuevas condiciones de trabajo. Sin embargo, las prácticas directivas implementadas enfrentaron múltiples resistencias y descontento, por parte del colectivo docente del IPN, en lo general, y de la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), en lo particular.

Desde la perspectiva de las Anarquías Organizadas de Cohen y March (1974) y el de Sistemas de acoplamiento laxo de Weick (1976), todo intento de regulación de la docencia universitaria, es percibido por los profesores como una amenaza a su autonomía, provocando tensiones entre éstos y los directivos. De igual forma, condiciones emergentes asociadas a la seguridad e higiene en el trabajo, gestaron la resistencia docente para regresar a las aulas, ya que, si bien el 62 por ciento de la población mexicana cuenta con el esquema completo de vacunación, el riesgo de contagio hasta el momento sigue vigente.

Debido a que las condiciones laborales representan una fuente de incomodidad y las prácticas directivas se entretejen en las mismas, estas últimas pueden constituirse en un factor de malestar docente. Basándose en esta lógica, emerge la pregunta desde la perspectiva docente y directiva ¿cuáles son las características de las prácticas directivas en capacidad de gestar malestar docente?

Con el propósito de responder el planteamiento anterior, el abordaje del objeto de investigación se desarrolla, en primer lugar, con la exposición del objetivo del estudio y los fundamentos metodológicos para identificar, por un lado, las tensiones entre profesores-directivos y las estrategias de resistencia docente y, por otro, las perspectivas de los profesores y directivos en torno a las prácticas directivas implementadas durante el Plan de Continuidad Académica en ESCOM. Posteriormente, se presentarán los resultados obtenidos y con base en ellos, se pondrá la discusión en torno a los mismos. Se finaliza, con las conclusiones.

## 2. Objetivos

Analizar las características de las prácticas directivas que han detonado tensiones entre profesores y directivos, durante la implementación del Plan de Continuidad Académica en ESCOM-IPN, en sus fases virtual, híbrida y presencial.

### 2.1 Objetivos específicos

Identificar las estrategias de control directivo para regular la práctica docente durante la implementación del Plan de Continuidad Académica.

Explorar las estrategias de comunicación organizacional implementadas para mantener el servicio educativo de calidad.

Examinar el estilo de gobernanza implementado para promover la participación docente durante la implementación de la continuidad académica.

## 3. Metodología

Cabe mencionar que este estudio se deriva de un proyecto de investigación más amplio a nivel doctoral, por lo que se nutre del abordaje metodológico de este último, que observa en el método de estudio de caso, el camino ideal para trabajar fenómenos complejos en el ámbito de las organizaciones educativas, como el que representa la implementación del Plan de Continuidad Académica en ESCOM. De tal forma, el método de estudio de caso se ha apoyado tanto, en la técnica de entrevista semiestructurada a profesores y directivos de ESCOM, como en el seguimiento documental de comunicados, audios de reuniones académicas y sindicales dentro del periodo del 17 marzo de 2020 (inicio del Plan de Continuidad Académica) a abril de 2022, mes en el que el total de la matrícula

de ESCOM, se incorporó presencialmente a las aulas. El procesamiento de la información recurrió al método de análisis del discurso.

Como se mencionó previamente, la elección del método de estudio de caso se justifica en el hecho de ser considerado por autores como Stake (1999), Yin (1984) y Merriam (1988), como la vía que ofrece bases sólidas para el abordaje de fenómenos que exigen un análisis a profundidad, a partir de las construcciones que, en torno a éstos, realizan los sujetos involucrados, gracias a su naturaleza transparadigmática, transdisciplinar y multimetódica.

Como señala Simons (2011 citado en Valcárcel, 2015), el método de estudio de caso representa una investigación exhaustiva, así como rigurosa, que considera múltiples perspectivas de la complejidad y la unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real, en cuyo propósito, involucra el uso de diferentes métodos y pruebas.

### **3.1. Unidad de análisis: ESCOM**

Como se señaló con anterioridad, este estudio involucra a ESCOM, Unidad Académica de educación superior de modalidad escolarizada del IPN. Su oferta educativa consiste en 3 programas académicos a nivel licenciatura y uno de posgrado, de los cuales, el correspondiente a Ingeniería en Sistemas Computacionales cuenta con una tradición educativa de 28 años; de creación reciente son las carreras de Ingeniería en Inteligencia Artificial (IA) y la Licenciatura en Ciencias de Datos (LCD). Con respecto a la Maestría en Ciencias en Sistemas Computacionales Móviles, ésta forma parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Conacyt.

Las coordenadas geográficas de ESCOM, la ubican al norte de la Ciudad de México, específicamente, en la zona escolar de Zacatenco; colinda con la Unidad Profesional Adolfo López Mateos, el Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico (CIDETEC) y el Centro de Investigación en Computación (CIC), así como con una zona comercial de tamaño significativo. Consecuentemente, la afluencia de gente es importante durante todo el día.

Según el *ranking* del Grupo Reforma 2020, ESCOM fue considerada como la 2ª mejor escuela para estudiar Ingeniería en Sistemas Computacionales del Valle de México (Rezc, 2020). Durante el semestre 2021-2022-2 (ene-jun 2022), registró una matrícula de 3577 estudiantes, de los cuales 3117 son de ISC, 260 de IIA y 198 de LCD (ESCOM, 2022).

Con respecto a la plantilla docente, según la estadística del semestre 21-22-2 (enero-junio 2022), ésta estuvo conformada por un total de 216 profesores de base, 17 en interinato. El grueso de los profesores cuenta con estudios de posgrado a nivel maestría (115), seguido de doctorado (78), y en menor proporción de licenciatura (40) (ESCOM, 2022).

### **3.2. Técnicas e Instrumentos**

Por cuanto, a la recolección de los datos, ésta se verificó en tres momentos claves de la continuidad académica: el primero, del 30 de marzo al 3 de abril de 2020 (fase en línea); el segundo, durante diciembre de 2021 (tránsito a la modalidad híbrida) y, finalmente, en la primera quincena de abril de 2022 (previo al retorno presencial del total de la matrícula).

La fase de campo en sus diversos momentos inició con el acercamiento de quien suscribe al director de ESCOM, con el propósito de informarle sobre las intenciones de la investigación doctoral y con ello, obtener los permisos de interacción con integrantes de la comunidad educativa, a través de medios digitales como Zoom y Teams de Microsoft, así como dentro de los espacios físicos de la Unidad Académica.

Las perspectivas de los profesores, directivos y estudiantes, en torno a las prácticas directivas se apoyaron en la técnica de entrevista semiestructurada. Se contó con la participación de 40 profesores, 3 directivos y 90 estudiantes distribuidos en diferentes grupos de los programas académicos impartidos en ESCOM. En este sentido, las preguntas temáticas e informativas, se orientaron hacia la exploración de las perspectivas directivas, docentes y estudiantiles sobre la continuidad académica, las prácticas directivas para mantenerla, así como sobre su experiencia en el rol correspondiente.

De esta forma, las preguntas temáticas centrales fueron:

1. ¿Cómo valoras el desempeño de las autoridades de ESCOM, durante esta fase de la continuidad académica? Referencias: a) Comunicación; b) Organización académica c) Demanda, Control y Apoyo Social.
2. ¿Qué ventajas y limitaciones tiene ESCOM y su comunidad para mantener una continuidad académica de calidad?

Referencias: a) Infraestructura; b) Recursos; c) Docencia; d) Servicios administrativos; e) Participación estudiantil.

En aras de controlar adecuadamente las respuestas obtenidas, se generaron nomenclaturas, según el rol del miembro de la comunidad entrevistado/a:

Profesor/a: P (profesor)+N (número de participante) + D (Departamento Académico), ejemplo: P11SW, profesor uno del Departamento de ISW (Ingeniería de *Software*).

Alumno: E (estudiante)+N (número de participante) + PA (Programa Académico), ejemplo: E1LCD, estudiante

uno del Programa Académico de Licenciatura en Ciencia de Datos.

Directivo: D (directivo)+N (número de participante) + Nivel (Posición organigrama), ejemplo: D2SAc, Directivo dos Subdirección Académica.

#### 4. Resultados

En relación con las tensiones entre docentes y directivos, tras la revisión documental, se identificó que durante la continuidad académica implementada en ESCOM, se registraron cuatro momentos tensionales significativos, dos de los cuales, se gestaron en la fase de trabajo en línea y, consignaron estrategias de resistencia docente basadas en acciones sindicales, así como otras de tipo discursivo, específicamente, emisión de manifiestos, no sólo a nivel de Unidad Académica, sino institucional.

Por cuanto, a las causas de la inconformidad docente, se identificó que, en el primer momento tensional, éstas se asociaron a los mecanismos directivos implementados para regular la práctica docente. Las tensiones subsecuentes, es decir aquellas vinculadas al regreso a las aulas tanto de manera escalonada, flexible e híbrida en enero de 2022, como del retorno del total de la matrícula al esquema presencial, en abril del mismo año, se relacionaron, además, con el cumplimiento institucional de los protocolos de seguridad en el trabajo asociados al control del virus causante de COVID-19.

A continuación, las tensiones entre el colectivo docente y los directivos, los mecanismos de resistencia de los académicos y la respuesta por parte de los directivos, se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Tensiones directivos-docentes dentro del Plan de Continuidad Académica en ESCOM

Fase	Fecha	Práctica directiva	Estrategia de resistencia docente	Argumentos docentes	Respuesta directiva
Trabajo en línea	18 de mayo de 2020	Oficio DAJ-DSL-02-20/0628 de la Oficina del Abogado General del Politécnico: Aplicación de descuentos y sanciones, frente al incumplimiento de los servicios educativos y de investigación, por parte de los profesores.	Asamblea Sindical Emisión de carta pública dirigida al presidente de México, Lic. Andrés Manuel López Obrador. Denuncia pública de irregularidades.	Oficio representa una amenaza y violación de derechos laborales y constitucionales. Responsabilidad de las autoridades centrales del IPN, de no generar las condiciones básicas para mantener la continuidad académica en confinamiento y bajo condiciones de vivienda específicas.	Queda sin efecto el oficio DAJ-DSL-02-20/0628 de la Oficina del Abogado General del Politécnico.
Trabajo en línea	16 de junio de 2020	Presentación del Plan Integral de regreso a clases bajo el esquema de la Nueva Normalidad, con aplicación en agosto de 2020.	Asamblea Sindical Emisión de manifiesto sindical dirigido al director de ESCOM.	La pandemia no está controlada, por lo que se acuerda mantener el trabajo en línea semestre 20-21-1. Se demanda a los directivos apoyos institucionales (laptops) y respetar su libertad de cátedra en las plataformas digitales: "No a la supervisión de prefectura"	Se mantiene el trabajo en línea. Prefectura no ingresará a las sesiones en línea de los profesores.
Trabajo en línea (Tránsito a la fase híbrida)	28 de enero de 2022	Comunicado de inicio del Programa Escalonado Humano para el regreso a clases, con aplicación 31 de enero de 2022 (semestre 21-22-2)	Asamblea virtual de profesores. Emisión de Manifiesto dirigido al director de ESCOM.	La pandemia no está controlada, se registra una nueva ola de contagios, por lo que se solicita mantener el trabajo en línea, hasta el 15 de marzo de 2022.	Se desestima el argumento docente.

Trabajo híbrido	11 de abril de 2022	Comunicado emitido por la dirección de ESCOM en redes sociales sobre el regreso del total de la matrícula a clases presenciales a partir del 25 de abril.	Asamblea presencial de profesores (10 de docentes).	ESCOM no tiene un protocolo sanitario, ni la infraestructura para la sana distancia, ni con el material de higiene para evitar el riesgo de contagio.	Se desestima el argumento docente.
-----------------	---------------------	---	---	---	------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, con respecto a la pregunta sobre la valoración que el docente hace sobre las prácticas directivas para mantener la continuidad académica, se destaca que, si bien el total de los profesores entrevistados justificaron el comportamiento directivo en función de la inexperiencia en una situación como la experimentada por la pandemia, los entrevistados señalaron aspectos críticos persistentes durante los tres momentos de ésta (Tabla 2).

**Tabla 2.** Perspectivas docentes sobre las prácticas directivas desplegadas durante el Plan de Continuidad Académica en ESCOM

Fases del Plan de Continuidad Académica		
En línea	Híbrida	Presencial
(P11CS) Es decepcionante el desempeño de los directivos, nos exigen dar todo por los alumnos sin medios para hacerlo, y nos envían amenazas por escrito, me parece injusto...	(P15CS) Es un cambio con desigualdad, porque yo no veo cómo los alumnos le van a hacer y en realidad va a ser doble trabajo para los docentes, el riesgo es que no vamos a cumplir con el programa...	(P21PEyTD) El regreso de todos los alumnos se tuvo que consultar a la comunidad en su totalidad antes de emitir el comunicado y en sesión de Consejo, para decidir lo del 25 de abril...
(P36FB) Yo en lo personal no tengo problema en que el prefecto ingrese a evaluar mi trabajo, porque lo hago, sin embargo, sí considero que en el fondo hay una falta de confianza en el profesor, ellos tienen claro quienes se desaparecieron, ¿por qué no hacen nada?	(P7FSE) En la DES son muy dados a cambiar y cambiar formatos, eso burocratiza la práctica docente, nadie los lee y es una manera de controlar al profesor, súmale que personal ajeno a la escuela va a entrar a tu sesión, perdón, pero la calidad docente no se evalúa así...	(P3ISW) Es lógico el descontento, principalmente porque no se nos consultó; no se nos tomó en cuenta de nuevo...
(P4PEyTD) Yo no he tenido reuniones de academia para abordar ¿cómo nos va?, ¿qué vamos a hacer?, me queda claro que aquí lo importante es cumplir con el objetivo, si nos tienen que sacrificar es lo de menos...	(P10CS) Me inquieta que las autoridades no tengan el tiempo para resolver todas estas dudas, esta incertidumbre, ojalá se den el tiempo...hablan de que tenemos equipo en la escuela, sí pero el mío sin internet.	(P20CC) Se toman medidas arbitrarias sin tomar en cuenta la opinión de docentes y alumnos...
(P9CC) Evidentemente, como profesores somos desechables, las autoridades se vieron rebasadas por el problema, no hay directrices claras sobre el esquema didáctico a seguir, a un mes sigo sin saber qué hacer.	(P4PEyTD) No estamos preparados para el regreso, pienso que por lo menos nuestra unidad académica debería tomar todo en cuenta y en realidad planear una estrategia clara.	(P12ISW) Hasta el momento no sé, cuál es el plan de regreso, cuántos están vacunados, este regreso es un nuevo experimento...

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la autovaloración que los directivos entrevistados, realizaron sobre sus prácticas para mantener la continuidad académica, éstos señalaron que sus principales retos fueron la comunicación con estudiantes, profesores y personal administrativo; la regulación y evaluación de la docencia en contextos emergentes, fundamentalmente, en las fases en línea e híbrida, así como la implementación de las instrucciones derivadas del área central, con miras al cumplimiento de la misión y visión institucional (Tabla 3).

**Tabla 3.** Perspectivas directivas sobre las prácticas de gestión desplegadas durante el Plan de Continuidad Académica en ESCOM

Fases del Plan de Continuidad Académica		
En línea	Híbrida	Presencial
(D1D) La comunicación es necesaria pero complicada, sobre todo entre los jefes [académicos] con los profesores, porque tienen cierto temor, de platicar para escucharlos, explicarles la situación y pedirles su apoyo [...] se ha enfatizado que debemos fortalecer esa comunicación, pero no reducirla al envío de un correo o un mensaje, pero eso no lo hemos alcanzado todavía...	(D2SAC) El regreso es una instrucción que se emitió a partir de Dirección General, aprobado en el último Consejo del 22 de diciembre ...El esquema de trabajo surge precisamente a través de las instrucciones provenientes de Dirección General y bajo las consideraciones de la SEP y la Secretaría de Salud.	(D1D) [...] a veces los maestros tienen razón en sus percepciones de no ser considerados, pero hay metas, y cumplirlas es nuestra responsabilidad como directivos.  Sabemos que tenemos que tomar en cuenta el sentir de la comunidad, pero también tenemos que ser responsables y tomar las decisiones que nos tocan, de otra manera no tendría razón de ser que seamos directivos si todo lo vamos a estar consultando... ¿no?
(D3SAD) Sé que podemos tener fallas al interior, pero considero que hemos hecho bien las cosas, sobre todo en esta área, porque los plazos en la parte administrativa no se detienen y las funciones esenciales deben cumplirse si no te haces acreedor a sanciones. Y a eso, se suma ahora la parte de los suministros...	(D1D) Los profesores y alumnos de ESCOM están en un área en que no hay temor al uso de las TIC, por lo que el esquema híbrido no tendrá mayor problema [...] tenemos una infraestructura aceptable en internet, todos los profesores tienen una computadora en su lugar de trabajo, lo cual no aplica para todas las unidades académicas [...] toda la comunidad aquí se puede sentir segura... Fuente: Elaboración propia	(D3SAD) El regreso más y más alumnos lo piden, en realidad la modalidad híbrida te lleva más tiempo en la explicación, las evaluaciones son muy bajas y pues las inconformidades de algunos profesores pues espero asimilen que ya es momento de regresar...

## 5. Discusión

Como se mencionó previamente, el objetivo de este estudio es analizar las características de las prácticas directivas que detonaron tensiones entre profesores y directivos, durante la implementación del Plan de Continuidad Académica en ESCOM-IPN, en sus fases virtual, híbrida y presencial, en tanto representan un factor del malestar docente.

Según Esteve (1994), el malestar docente representa un conjunto de consecuencias negativas, como la desmotivación. Recientemente, se han asociado a la gestación de enfermedades laborales como el estrés o el Síndrome de Burnout (Da Silva *et al.*, 2020). Ambos impactos negativos, afectan la personalidad del profesor, así como la dinámica académica y, consecuentemente, a los discentes, tal y como concluyen Vértiz *et al.* (2019), cuando señalan que el malestar de los académicos influye sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Sin embargo, a diferencia de un accidente laboral, la visibilidad del malestar docente es más limitada, en tanto, al igual que las enfermedades laborales, se gesta y evoluciona en un sistema de tiempo de trabajo. Además, frecuentemente, es asociado más a un problema de índole personal del profesor, que a factores organizacionales y con éstos, a los comportamientos directivos. Este reduccionismo justifica el que se considere como un trastorno "leve" no sólo al interior de las escuelas, sino incluso por los sistemas de salud (Menéndez y Moreno, 2006; Flores, 2020).

No obstante, la literatura ha colocado en la mesa de discusión que, dentro de las causas del malestar docente, si bien se identifican factores personales del profesorado, también existen aquellas de carácter sociolaboral. En este sentido, Flores (2020), destaca cómo la división sexual del trabajo compromete el desempeño del trabajo doméstico y de cuidados del otro, particularmente, por parte de las profesoras, condición sociocultural que, durante la etapa más crítica de la pandemia, al interactuar con otros factores como el confinamiento y el trabajo en línea, en condiciones de vivienda específicas, las condujo a estados de grave deterioro en su salud mental.

Previo a la pandemia, Menéndez y Moreno (2006), destacaban que, dentro de la educación superior española, las causas del malestar docente tenían vínculos con la necesidad de combinar docencia con investigación, la participación colectiva, la adecuación entre el personal académico y el tipo de formación, así como la elaboración de las plantillas semestrales. En los últimos años, Abril (2020), apunta que, en dicho fenómeno, las agresiones de los estudiantes hacia los académicos también deben ser consideradas.

De esta forma, asumir que el malestar docente es multifactorial, permite, por un lado, compulsar los avances teóricos al respecto, con la realidad experimentada en las instituciones educativas y, por otro, plantear una agenda de investigación, sobre los mismos, en especial con aquellos que involucran las prácticas directivas, como se observa en las tensiones identificadas entre los profesores de ESCOM y los directivos, en cuyo interior se revelan los dos elementos nodales de la resistencia: oposición y acción (Hollander y Einwohner, 2004).

Antes de ahondar en cómo el comportamiento directivo gesta tensiones con los docentes, conviene señalar que, para el presente documento, las funciones directivas representan ejercicios de poder, por lo que de manera natural observan resistencias a este o al control, las cuales, son expresadas a través de estrategias y mecanismos diversos por parte de los subordinados. Aunque, como señalan Saavedra y Sanabria (2020), existen también resistencias a los cambios, las innovaciones o las transformaciones organizacionales.

La complejidad de la resistencia se debe a que involucra acciones visibles o invisibles, colectivas o individuales. Dentro de las visibles y colectivas, se encuentran las huelgas, los paros, así como las movilizaciones; mientras que, dentro de lo oculto e individual están el sabotaje, la pérdida deliberada del tiempo, así como actos más sutiles como el humor negro, el sarcasmo o el cinismo (Hollander y Einwohner, 2004; Saavedra y Sanabria, 2020).

Dentro de una profusa revisión de la literatura en torno al tema, Saavedra y Sanabria (2020) identifican catorce medios de resistencia en las organizaciones. En función de los resultados del presente estudio, se destacan las referentes a las acciones sindicales; el mal comportamiento (sabotaje, apropiación del producto y material, la pérdida de tiempo), las formas de trabajo, el emprendimiento como vía emancipatoria, el liderazgo para movilizar la resistencia colectiva en el lugar de trabajo, el habla, lengua y discurso, la denuncia de irregularidades (whistleblowing/parresia), así como las micro resistencias expresadas a través del humor, ironía y cinismo.

Si bien, en el caso que se reporta, las principales estrategias de resistencia de los profesores, fueron tanto colectivas como visibles, comportamientos docentes asociados a la falta de atención de estudiantes, la ausencia física del académico en las aulas tras el regreso a la presencialidad, así como los diversos comentarios mordaces, irónicos o sarcásticos, en publicaciones institucionales en redes sociales o de mensajería instantánea, revelan la actitud opositora frente a la posición directiva.

Así, la revisión anterior, permite centrar el análisis dentro de las tensiones registradas a lo largo de la continuidad académica en ESCOM. En este sentido, es de especial interés, dado el alcance de la resistencia del colectivo docente, la relacionada al oficio emitido por parte de la Oficina del Abogado General, en tanto, revela que una de las causas institucionales del malestar docente fue la contradicción entre el discurso institucional y la realidad académica en la que se desarrollaron los procesos formativos, en la cual, la escasez de recursos, la falta de formación docente, así como las condiciones personales y de vivienda de cada profesor y estudiante, jugaron a favor o en contra del mantenimiento de la continuidad académica. De acuerdo con Vértiz *et al.* (2019), el malestar docente se gesta a partir de la paradoja entre el impulso de calidad en la educación superior y el suministro de recursos y herramientas para volverlo realidad.

De igual forma, en dicha controversia y, de hecho, a lo largo de todo el proceso de continuidad académica en ESCOM-IPN, se identificó que los intentos de los directivos por regular la docencia en sus formatos virtual e híbrido, representaron un punto de tensión y resistencia entre éstos y los profesores. Una explicación plausible a lo anterior se encuentra en el enfoque de análisis organizacional orientado a las instituciones educativas propuesto por Baldrige *et al.* (1974), quienes señalaban tres características que distinguen a estas últimas de otras organizaciones, a saber:

A). Ambigüedad en las metas, producto de los altos niveles de incertidumbre y el conflicto que la misma produce, aunado a que la educación superior sirve a diversos grupos de interés en los cuales se repliegan múltiples perspectivas, no sólo distintas sino hasta antagónicas, sobre la misión institucional.

B) Personal profesionalizado, los profesores poseen un nivel importante de conocimiento disciplinar, por lo que demandan libertad para ejercerlo bajo los códigos y valores profesionales, lo cual, entra en tensión con los intereses y expectativas institucionales. Dicha condición, facilita que los profesores rechacen la evaluación de su trabajo, por parte de agentes externos a su *staff* profesional o *cluster* de expertos (Clark, 1963).

Si bien, dicho agrupamiento no significa la existencia de un grupo dominante (Clark, 1963), sí contribuye a la fragmentación profesional de los colectivos docentes, ya que al identificarse exclusivamente con su propia disciplina, soberbiamente, colocan a la profesión docente en segundo plano, inhibiendo la consolidación de un cuerpo académico con una perspectiva de la realidad, construida conscientemente, en la que desarrollan las funciones sustantivas de la institución, condición que permea, además, el estilo de gobernanza institucional.

C) Capas difusas de autoridad y alta autonomía en el trabajo, la demanda de libertad de cátedra, por parte de los profesores, se enmarca en un laxo control de las sub-unidades que conforman las instituciones, por lo que

establecen condiciones de acoplamiento distinto, fundamentalmente basado en la identidad y la autonomía; por lo que, Weick (1976), las identifica como sistemas de acoplamiento laxo.

Tomando en consideración que obtener, producir y proveer conocimiento representa una actividad altamente compleja, la definición de las líneas de mando es deficiente, dada la dificultad que representa para el alto mando saber en su totalidad, las actividades a desempeñar por las diferentes partes del sistema. Es por ello, que es comprensible que en instituciones como ESCOM, los diferentes departamentos no identifiquen con claridad las temáticas, estrategias o procesos de unos y otros, e incluso que, entre las diversas Unidades Académicas del IPN, se desconozcan tales elementos.

Según Cohen y March (1974), las universidades funcionan como anarquías organizadas, en tanto, observan un comportamiento con limitada coordinación y control central, lo que facilita que el profesor decida qué y cuándo enseñar, así como que los estudiantes opten por sí, cuándo y qué aprender. No obstante, lo anterior contrasta con el fenómeno denominado proletarización de la enseñanza o precarización del trabajo docente, en los cuales se exponen, por un lado, las deplorables condiciones laborales del profesor de educación superior y, por otro, su pérdida de control sobre lo que se enseña, reduciendo su función a instrumentador de currículos que responden más a las demandas del mercado que a las necesidades sociales (Torres, 2005; Gil, 2021).

Por otro lado, aunque en el mismo tenor, dentro del trayecto nada terso de la continuidad académica en ESCOM, se vislumbra otra causa del malestar docente, que revela un aspecto crítico en las prácticas directivas, relacionado con el ejercicio de una gobernanza no colaborativa, en la que las percepciones docentes apuntan hacia la exclusión de la participación del profesorado, en la toma de decisiones importantes para el ejercicio de sus funciones.

Conviene señalar que la gobernanza, en conjunto con la gobernabilidad, representan la capacidad de una sociedad para proveer un sistema de gobierno a favor del desarrollo en dos niveles: social e individual (Brower, 2020). Considerando que el desarrollo no es lineal, se asume que el mismo enfrenta momentos de crisis y estabilidad.

Desde esta perspectiva, Prats (2001 citado en Brower, 2020), plantea que la gobernabilidad representa la capacidad directiva para atender demandas y resolver conflictos; mientras que la gobernanza, expone una especie de cesura derivada de la primera, para desplegar procedimientos que posibilitan la interacción horizontal, entre lo público y lo privado y, los actores sociales.

Así, mientras la gobernabilidad se orienta hacia el control de la institución, la gobernanza ingresa a la dimensión de la negociación para implementar las políticas institucionales, afronta, consecuentemente, las demandas internas de los distintos actores educativos, promoviendo la alineación de intereses y la cooperación de estos últimos, para el cumplimiento de la misión institucional.

Según Valdés y Ganga (2021), las partes interesadas se ubican en diversas esferas de actuación, en niveles macro, meso y micro del sistema educativo universitario. Es por ello, que, dentro del quehacer de los directivos, se encuentra el reconocimiento y la identificación de los grupos de interés, por cuanto a sus necesidades y capacidades.

Dicho ejercicio facilita la atención de necesidades desde una visión sistémica, a través de la gobernanza colaborativa. Retomando la propuesta de Barandiaran (2021), ésta establece las condiciones estructurales y culturales necesarias para la calidad democrática promotora de la discusión y la praxis, entendida como la reflexión escindida sobre la práctica repetitiva constituida en hábito (García y Sánchez, Red Pedagógica Contemporánea, 2021), de los actores educativos que interactúan en el contexto institucional.

Tomando en cuenta que la continuidad académica dentro de las instituciones de educación superior demandó las fortalezas de las comunidades educativas y los miembros de todas y cada una de ellas, la práctica de una gobernanza colaborativa representaría la estrategia para estimular los procesos colectivos de discusión a favor de la identificación de prioridades y la configuración de las líneas de actuación en una situación de crisis (Barandiaran, 2021).

En términos de Rapp (2020), la gobernanza colaborativa desafía el paradigma del control jerárquico, convoca a las partes afectadas para informar sobre la política y las estrategias de gestión basadas en el consenso y la confianza; lo cual, reduce los conflictos, facilita el aprendizaje y la colaboración, incrementando el consenso entre los grupos de interés.

Es por ello, que, como señalan Ahn y Baldwin (2022), los académicos frecuentemente asumen que la gobernanza colaborativa mejora la equidad de los resultados, en tanto, se incorporan las perspectivas de las partes interesadas. No obstante, las perspectivas docentes identificadas en este estudio apuntan a la toma de decisiones centralizadas, sin considerar a ningún sector de la comunidad de ESCOM, lo que se tradujo en limitaciones directivas tanto en el desarrollo de la agenda institucional durante la continuidad académica, como en la capacidad de respuesta directiva para atender los diversos asuntos que inquietaron a las partes interesadas a lo largo de ésta.

Ahora bien, dentro de los aspectos críticos previamente analizados, subyace un elemento fundamental identificado, por directivos y profesores, como uno de los principales retos durante la continuidad académica: la comunicación.

Entorno a la relevancia de la comunicación, Papic (2019), identifica que la falta de prácticas comunicativas internas entre directivos, profesores y personal administrativo influye en la dinámica institucional, fundamentalmente, en la labor diaria, en su identidad y en la consolidación de los procesos académicos. Por su parte, Contreras *et al.* (2020), destacan que, durante el proceso de continuidad académica en la Universidad Autónoma Metropolitana, en México, se reveló una falta de planeación en los procesos de comunicación organizacional (CO), tanto al interior como hacia el exterior; lo cual, se evidenció en la ponderación de los medios de comunicación institucionales para contactar con la comunidad en un estado de emergencia, así como en las estrategias para administrar los mismos, concluyendo que la desvinculación entre las redes sociales empleadas y las páginas web institucionales, derivó en fenómenos de infoxicación (sobrecarga de información a la que como usuarios TIC se está expuesto) y de infodemia (sobre abundancia de información, generalmente falsa, sobre un tema).

Antes de ingresar al análisis de la comunicación organizacional y sus tipos, es necesario señalar que, frecuentemente, los intentos por conceptualizar a la comunicación recurren al modelo convencional del siglo XVIII, en el cual, ésta representa el proceso llano de transmisión-recepción de mensajes; sin embargo, gracias a la contracorriente teórica nutrida por aportaciones como las de Durham Peters, también es factible describirla como un elemento intrínseco de procesos interaccionales, a través de los cuales, se describen, comprenden, interpretan, reinterpretan y construyen los tejidos sociales de la relación entre los seres humanos (Rebeil, 2018). Desde esta perspectiva, la función comunicativa del directivo va más allá de ser un buen transmisor de información, de las ideas o del pensamiento generado por otros, dentro de una institución estática.

Con anterioridad, se expresó que las instituciones de educación superior se comportaban como sistemas de acoplamiento laxo (Weick, 1976), es decir, constituyen sistemas dinámicos que se producen continuamente, a partir de procesos de creación de sentido basado en la comunicación. Al respecto, Jiménez *et al.* (2008), reportan que, gracias al sentido de pertenencia, organizaciones educativas como el CIDE (Centro de Investigación y Docencia Económicas), no sólo se mantiene unida, sino, además, ha posibilitado su desarrollo en el tiempo, en contraste, con los mecanismos técnicos y de autoridad.

En la década de los noventa, Deetz y Mumby (1990 citados en Karam, 2020), señalaron que la comunicación posee, además, un carácter ideológico, en tanto, produce-reproduce luchas de poder entre grupos de interés que compiten entre sí, por los sistemas dominantes de representación.

Un enfoque teórico que apela a que la comunicación es más que la transmisión de mensajes, es el identificado como Constitución Comunicativa de las Organizaciones (CCO), el cual, se nutre de las aportaciones de tres movimientos (Schoeneborn *et al.*, 2014):

- Escuela de Montreal: de epistemología relacional o pragmatista, es decir, que se niega a establecer un punto de partida en el acto de conocer, preguntar o investigar, por lo que es compatible con la teoría del actor-red. Considera a las organizaciones como sistemas discursivos, basados en el intercambio de información y otras formas comunicativas entre sus agentes (Rebeil, 2018).
- Escuela de los Cuatro Flujos de Comunicación: epistemológicamente, se rige por la ontología, es decir, antes de decidir cómo se obtiene el conocimiento, se debe saber qué es el conocimiento. A partir de la Teoría de la Estructuración de Giddens, señalan que las organizaciones son colectividades de reflexión, cuya reproducción se logra a partir de las prácticas cotidianas al interior de estas. Desde esta perspectiva, se plantean cuatro flujos de comunicación: a) negociación de la membresía; b) coordinación de las actividades; c) estructuración autoreflexiva y, d) posicionamiento institucional.
- Escuela de los Sistemas Sociales: su base epistemológica, según Luhmann (2009), se describe en términos de constructivismo radical, por lo que el punto de inicio en el acto de conocer es el observador, sea este un individuo, organización e incluso una máquina. De esta forma, la comunicación es la forma de observación empleada por los sistemas sociales. A partir del acto comunicativo, se informa (qué), se expresa (cómo y por qué) y se comprende (qué vs cómo y por qué). Según este enfoque, la única comunicación en capacidad de emerger la comunicación es la orientada a la toma de decisiones.

A partir de lo anterior, es factible señalar que la comunicación organizacional constituye una función de la gestión directiva, cuya esencia es promover la identidad y la empatía para generar la reacción deseada y, paralelamente, informar con valor (Puertas *et al.* 2020). La CO apoyada en la comunicación interna, favorece tanto las prácticas directivas como la calidad educativa ya que se basa en la misión, visión y valores institucionales, que en conjunto sustentan la cultura organizacional de la institución (Popa, 2020).

Según Papic (2019), dentro de las instituciones educativas, se emplea una comunicación organizacional interna de tipo vertical (descendente y ascendente), horizontal, oblicua y externa. En las conclusiones de su estudio sobre los tipos de comunicación interna en los centros educativos chilenos, destaca que los directivos optan por un tipo de comunicación formal, descendente, horizontal y ascendente para coordinar al profesorado en el desarrollo del trabajo dirigido al cumplimiento de las metas institucionales, por lo que estas prácticas comunicativas, favorecen la coordinación del trabajo de los directivos y profesorado en los procesos de gestión de la organización educativa.

En consonancia con lo anteriormente señalado, se considera que todo intento por comprender la dinámica de una institución educativa, transita por el análisis de sus elementos constitutivos, entre los que se encuentra

la comunicación, la cual, como proceso, permite que el sistema en sus intercambios incorpore-elimine energía y materias, perfeccione sus procesos, exporte sus productos, se adapte a condiciones inestables, reciba retroalimentación y se coordine con otros sistemas.

Sin embargo, dentro de la revisión realizada hasta el momento, es aún poco visible el papel de las emociones y los sentimientos dentro de las funciones de los directivos, directamente asociadas, por un lado, a la gobernabilidad y la gobernanza, y, por otro, a la comunicación organizacional en sus diferentes manifestaciones. La consideración anterior, encuentra eco en voces como las de Pereda *et al.* (2016), para quienes esta discreta valoración representa a la par, posibilidades en la definición de estrategias de formación directiva, fundamentalmente, para el desarrollo de la habilidad en inteligencia emocional.

Si bien la literatura, destaca fundamentalmente la relevancia de la inteligencia emocional en el ejercicio directivo, fundamentalmente del liderazgo, autores como Chamorro y Yearsley (2017), señalan que dicha habilidad, paralelamente, supone una aversión al riesgo, lo cual, limita la toma de decisiones innovadoras o impopulares, aunque necesarias. Aunado al hecho de que la retroalimentación sobre el trabajo desarrollado por los colaboradores, pueden caer en sesgos, cuando se es, extremadamente controlado, emocionalmente.

Evidentemente, un directivo inteligente, emocionalmente hablando, debe en primer lugar, encontrar el balance entre los fines institucionales y las relaciones con los compañeros de trabajo. Por lo que, la regulación emocional representa una competencia básica para la mejora de los resultados organizacionales. Según Martín y Ochsner (2016), las emociones negativas representan amenazas, mientras que las positivas están vinculadas a las mejoras en la atención y la memoria.

Dicha afirmación, sin embargo, revela un desacierto en el análisis de las emociones, en tanto, revela una tendencia generalizada que clasifica dicotómicamente a las emociones entre buenas y malas, inhibiendo la necesidad de experimentar la mismas, como una función homeostática del organismo.

Una alternativa al respecto, la ofrece García (2008), a través de la biocorporalidad holística, propuesta que plantea que las emociones, los sentimientos, la voluntad y el pensamiento forman parte de un sistema en interrelación y, que, dentro de su interdependencia e interacción, configuran lo que denomina estilos sentimentales, constituidos por el carácter, el temperamento y la personalidad, gracias a los cuales, se propulsa la volición, el deseo y, fundamentalmente, la acción. Desde esta mirada, las prácticas directivas están orientadas no sólo por la razón, entendida como la forma de operar, sino también por los estilos sentimentales del directivo.

## 6. Conclusiones

Si bien la continuidad académica, en medio de una pandemia, constituyó una crisis institucional en el IPN, en lo general y, en ESCOM, en lo particular, el nivel de complejidad en el que se desarrolla la dinámica institucional demanda prácticas directivas basadas en el consenso y en la discusión de inquietudes de los diferentes sectores de la comunidad académica, como estrategia para alinear sus intereses con el cumplimiento de la misión y visión institucional.

Aunque se reconoce que las prácticas directivas representan un ejercicio de poder y, que un complemento natural de este último, es la resistencia, así como que ésta no constituye un fenómeno nocivo a ser erradicado por la dirección, al ser un elemento esencial de la vida académica, también se asume que estados permanentes de tensión entre directivos y docentes, tenderán a inhibir la estabilidad institucional, la cual, también resulta necesaria para el desarrollo académico, la innovación, así como para la satisfacción laboral y el bienestar no sólo del colectivo docente, sino también del directivo, en tanto, toda inconformidad, contiene un elemento bioquímico, expresado a través de emociones y sentimientos, los cuales, dentro de las complejas etiologías de las enfermedades laborales, tienen un lugar en la discusión.

Es necesario, por tanto, trazar trayectorias formativas que involucren el desarrollo de un pensamiento directivo sólido y entretelado con un estilo sentimental (carácter, temperamento y personalidad), para fortalecer su capacidad de operar desde el ámbito de la gestión. Bajo este supuesto, la formación directiva asume la adopción de teorías y metodologías, así como de un marco referencial espaciotemporal que reconoce que las funciones directivas se encuentran intervenidas, vertical y horizontalmente, por sus características personales (fisiológicas, intelectuales, empíricas), así como las propias de la comunidad académica que dirige, sin olvidar, las propias del contexto de emergencia o emergente en el que debe desempeñarse.

## Referencias

- Abril-Martínez, C.A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década de los noventa a la actualidad. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-202. <http://www.scielo.org.co/pdf/logos/v12n1/2422-4200-logos-12-01-00188.pdf>
- Ahn, M., & Baldwin, E. (2022). Who benefits from collaborative governance? An empirical study from the energy sector. *Public Management Review*. <https://doi.org/10.1080/14719037.2022.2044505>
- Baldrige, J., Curtis, D.V., Ecker, G.P., & Riley, J.L. (1974). Alternative Model Governance in Higher Education. *Research and Development* (129). 26-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED109937.pdf>
- Barandiaran, X. (2021). Gobernanza Colaborativa para la Innovación Pública y Social: El caso de Gipuzkoa, País Vasco. *European Public & Social Innovation Review*, 6(2), 78-96. <https://www.pub.sinnergiak.org/esir/article/view/164/91>
- Brower, J. (2020). Aportes epistemológicos para la comprensión de los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. En Brower, J. (2020). *Tecnología y Sociedad. Aportes para el desarrollo de políticas públicas en Chile* (pp. 12-29). Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <https://tinyurl.com/ynv2k56c>
- Chamorro-Premuzic, T., & Yearsley, A. (2017). The Downsides of Being Very Emotionally Intelligent. *Harvard Business Review*. The Downsides of Being Very Emotionally Intelligent (hbr.org)
- Clark, B. (1963). El sistema de Educación Superior [Traducido al español]. Nueva Imagen.
- Cohen, M., & March, J. (1975). Leadership and Ambiguity: The American College President. En L. D. Epstein (Ed.), *Governing the University*. (pp. 255-258). American Association of University. <https://doi.org/10.2307/40224872>
- Contreras-Islas, D.S., Espejel-Alejandro, D.M., Flores-Rojas, R. (2020). Educación Superior en México, COVID-19 y la respuesta emergente: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. *Revista Ciencia y Humanidades*, XI(11), 91-122. <https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/160/123>
- Da Silva, M.S., Gorina-Sánchez, A., Naranjo-Vaca, G.E., Rojas De la Rosa, J.C. (2020). El malestar docente: sus causas y efectos en profesores de Matemáticas de escuelas municipales estatales de Manaos. *Batey Revista Cubana de Antropología Sociocultural*, 13(1), 71-92. <https://tinyurl.com/yhs6z2yr>
- Escuela Superior de Cómputo ESCOM (2022). Estadísticas Capital Humano.
- Escuela Superior de Cómputo ESCOM. (2022). Estadísticas Gestión Escolar.
- Esteve, J.M. (1994). El malestar docente. (3a ed.). Paidós.
- Flores-Sequera, M.M. (2020). Desigualdades develadas por la pandemia: economía del cuidado y malestar en profesoras de universidades venezolanas. *Antropología Americana*, 5(10), 95-111. <https://revistasipgh.org/index.php/anam/article/view/846/1221>
- García, J.V. (2008). Hacia un modelo pedagógico contemporáneo: proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Gil-Antón, M. (2021). La "carga" docente en las universidades. *Otras voces en Educación*. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/archivos/368021>
- Hollander, J. A., & Einwohner, R.L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19(4), 533-554. <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>
- Jiménez, J., Escalante, J.C., Morales-Arroyo, M.A., & Ramírez-Arias, J.M. (2008, mayo 13-16). Organizaciones débilmente acopladas: ¿Funcionan? (Presentación de ponencia). XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA), Baja California, México. <https://www.acacia.org.mx/busqueda/pdf/M09P02.pdf>
- Karam, T. (2020). La organización desde las teorías de la comunicación. Entre tradiciones y metáforas, 1(4), 29-49. <https://doi.org/10.36105/stx.2020n4.02>
- Martin, R., & Ochsner, K. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Behavioral Sciences*, 10, 142-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>
- Menéndez, C., & Moreno, F.X. (2006). Ergonomía para docentes. GRAÓ
- Merriam, S. (1988). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers
- Papic-Domínguez, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 68-83. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>
- Pereda-Pérez, F.J., López-Guzmán, T., González-Santa Cruz, F. (2016). La inteligencia emocional como habilidad directiva. Estudio aplicado en los municipios de la provincia de Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(53), 98-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5827319>
- Popa, F. (2020). Internal Communication during the Crisis. Case study-Suceava County Hospital. *EIRP Proceedings*, 15(1). <https://tinyurl.com/y3p38hh6>

- Puertas-Hidalgo, M.R., Yaguache-Quichimbo, J., & Altamirano, V. (2020). Nuevas tendencias en la comunicación organizacional. *Journal of Communication*, 20, 7-11. <https://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/fjc202020711/22372>
- Rapp, C. (2020). Hypothesis and Theory: Collaborative Governance, Natural Resource Management, and the Trus Enviroment. *Frontiers in Communication*, 5(28), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00028>
- Rebeil-Corella, M.A. (2018). Aportes a la Teoría de la CCO desde la perspectiva de la comunicación integral. *Razón y Palabra*, 22(1\_100), 749-759. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1128>
- Red Pedagógica Contemporánea (8 de mayo de 2021). Pedagogía contemporánea, disciplina filosófica de la antropogenia y la educación [video]. [https://www.youtube.com/watch?v=-Ku\\_Qm0pg5A](https://www.youtube.com/watch?v=-Ku_Qm0pg5A)
- Rezc, A. (29 de marzo 2020). Las mejores universidades 2020. REFORMA. <https://tinyurl.com/af9us9dd>
- Saavedra-Mayorga, J.J., & Sanabria, M. (2020). La resistencia en los estudios organizacionales: una revisión de la literatura. *Innovar*, 30(78), 149-166. <https://www.redalyc.org/journal/818/81866069011/html/>
- Schoeneborn, D., Cooren, F., & Mcphee, R.D. (2014). The Three Schools of CCO Thinking: Interactive Dialogue and Systematic Comparison. *Managment Communication Quarterly*, 28(2), 285-316. DOI: 10.1177/0893318914527000
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos* (2ª ed.). Morata.
- Torres, J. (2005). El curriculum oculto. Morata.
- Valcárcel, A. (2015). Investigación educativa centrada en estudio de casos: evaluación y seguimiento de proyectos de aprendizaje colaborativo mediado por TIC en el ámbito escolar. En Valcárcel, A. (2015). *Proyectos de trabajo colaborativo con TIC*. (pp.37-48). Síntesis.
- Valdés-Montecinos, M., & Ganga-Contreras, F. (2021). Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas de los grupos de interés en Instituciones de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 441-459. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740029/html/>
- Vértiz-Osores, J.J., Vílchez-Ochoa, G.L., Vértiz-Osores, R.I., Damián-Núñez, E., Chico-Tasayco, H., Rodríguez-Fuentes, A. (2019). Malestar docente: reflexiones frente al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.387>
- Weick, K. (1976). Educational organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <http://doi: 10.2307/2391875>
- Yin, R. (1984). *Investigación sobre Estudios de Casos. Diseño y Método*. (2ª ed.). SAGE.