

# Resistencia al cambio de los docentes de un instituto de educación superior pedagógico privado de Lima frente al proceso de licenciamiento institucional<sup>1</sup>

Víctor Ahumada - Bastidas<sup>2</sup>

Pontificia Universidad Católica de Perú  
E-mail: a20184173@pucp.edu.pe

Alex Sánchez - Huarcaya<sup>3</sup>

Pontificia Universidad Católica de Perú  
E-mail: aosanchezh@pucp.edu.pe

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO REFERENCE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO

Ahumada-Bastidas, V. y Sánchez- Huarcaya, A. (2022). Resistencia al cambio de los docentes de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado de Lima frente al Proceso de Licenciamiento Institucional. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 152-166. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061010>

**Recibido:** junio, 29 de 2021

**Revisado:** noviembre, 17 de 2021

**Aceptado:** febrero, 04 de 2022

**Resumen:** El Licenciamiento Institucional es un procedimiento que busca asegurar que las instituciones educativas cumplan con las condiciones básicas de calidad, garantizando que la prestación del servicio educativo sea pertinente con las demandas formativas de la sociedad. Para ello, las instituciones educativas deben implementar diversos cambios en su organización, tanto a nivel curricular como en la forma de trabajo. En ese sentido, el presente trabajo de investigación busca analizar cómo se manifiesta la resistencia al cambio de los docentes de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado de Lima frente al Proceso de Licenciamiento Institucional.

<sup>1</sup> Artículo de investigación derivado del curso Enfoque sobre las Organizaciones Educativas de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

<sup>2</sup> Abogado por la Universidad de Lima (Perú). Estudiante de la Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación (PUCP). Pontificia Universidad Católica de Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7197-326X>. E-mail: a20184173@pucp.edu.pe; Lima, Perú.

<sup>3</sup> PhD. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania). Magíster en Gestión de la Educación (PUCP). Coordinador del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas Pontificia Universidad Católica de Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>. E-mail: aosanchezh@pucp.edu.pe; Lima, Perú.

Desde un enfoque cualitativo y utilizando la técnica de la entrevista semiestructurada se ha podido recabar información que permite afirmar, a manera de conclusión, que los actos de resistencia se dan de forma aislada y sutil, puesto que los cambios planteados son productos de una imposición normativa del Ministerio de Educación. Asimismo, se advierte que la resistencia está más relacionada a un aspecto actitudinal de desinterés o desmotivación de participar en los cambios propuestos, aduciendo las informantes un aumento de la carga laboral y un cambio significativo en la práctica docente. Finalmente, se ha podido determinar que para evitar o atenuar cualquier acto de resistencia de la plana docente, es necesario que la institución educativa adopte una estrategia de comunicación que permita que los docentes tomen conocimiento del proceso de licenciamiento, promoviendo su participación e involucramiento en la toma de decisiones.

**Palabras clave:** condiciones laborales. docentes, política educacional, resistencia al cambio (Tesauros); licenciamiento (Palabras clave del autor).

### **Resistance to Change among Teachers of a Private Higher Education Institute of Lima regarding Institutional Accreditation Process**

**Abstract:** Institutional Accreditation is a procedure that seeks to ensure that educational institutions comply with the basic conditions of quality, ensuring that educational service is relevant to the demands of society. Therefore, educational institutions must implement several changes in their organization, both at curricular level and teaching methodology. In this sense, this research work seeks to analyze how teachers manifest themselves their resistance to change in a Private Higher Education Institute of Lima regarding the Institutional Accreditation Process. Thus, a qualitative approach was used and a semi-structured interview was implemented to collect information. Then, it was possible to confirm, as a conclusion, that some acts of resistance occur in an isolated and subtle way, since the proposed changes are imposed by the Ministry of Education. Likewise, it is noted that resistance is more related to a sense of disinterest or demotivation to participate in the proposed changes, because those changes mean an increase in the workload and a significant change in teaching practice. Finally, in order to avoid or mitigate any act of resistance by the teaching staff, it is necessary, on behalf of the institution, to adopt a communication strategy that allows teachers to become aware of the accreditation process, promoting their participation and involvement in decision-making process.

**Keywords:** working conditions, teachers, educational policy, resistance to change (Thesaurus); accreditation process (Author's keywords).

### **Resistência à mudança dos professores de um instituto de ensino superior privado em Lima, diante do processo de licenciamiento institucional**

**Resumo:** O licenciamiento institucional é um procedimento que procura assegurar que as instituições educativas cumpram as condições básicas de qualidade, garantindo que a prestação de serviços educativos seja relevante para as demandas formativas da sociedade. Para isso, as instituições educativas devem implementar várias mudanças em sua organização, tanto no nível curricular quanto na forma de trabalho. Neste sentido, o presente trabalho de pesquisa procura analisar como é manifestada a resistência dos professores devido às mudanças em um Instituto Superior de Educação Pedagógica Privado em Lima, diante do Processo de Licenciamiento Institucional. A partir de uma abordagem qualitativa e utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada, foi possível reunir informações que permitem concluir que os atos de resistência ocorrem de forma isolada e sutil, já que as mudanças propostas são produto de uma imposição normativa do Ministério da Educação. Também foi observado que a resistência está

mais relacionada a um aspecto atitudinal de desinteresse ou falta de motivação para participar das mudanças propostas, mostrando um aumento na carga de trabalho e uma mudança significativa na prática do ensino. Finalmente, foi determinado que, a fim de evitar ou mitigar qualquer ato de resistência do corpo docente, é necessário que a instituição educativa adote uma estratégia de comunicação que permita aos professores tomar conhecimento do processo de licenciamento, promovendo sua participação e envolvimento na tomada de decisões.

**Palavras-chave:** condições de trabalho, professores, política educacional, resistência à mudança (Tesauros); licenciamento (Palavras-chave do autor).

## Introducción

La educación es un fenómeno social que responde a la naturaleza cambiante de las dinámicas sociales (Cárdenas, 2020) y, en ese proceso de adaptación, el gobierno de la institución educativa va a estar sometido a dos fuerzas, exógena y endógena, que van a incidir en la toma de decisiones con dos dimensiones claramente definidas: la macro y la micropolítica. La primera está relacionada al Estado y a las diferentes políticas educativas de alcance nacional o regional. La segunda, en cambio, tiene como escenario el interior de la institución educativa y es precisamente en este ámbito de acción, en donde se suele suscitar el conflicto.

Es por ello que, para poder entender cómo es la organización de la institución educativa es preciso abordar y comprender ambas dimensiones; evidenciándose que entre ambas existe una superposición de manera que, la macropolítica va a generar cambios estructurales u organizacionales en el sistema educativo con la finalidad de mejorar la prestación del servicio o, como advierte Ladera (2018) va a servir para superar aquellas condiciones que configuran el *ethos* de la sociedad, caracterizada por la desigualdad social o por la escasa valoración de todo lo vinculado con la educación. En ese sentido, desde una dimensión macropolítica se van a implementar políticas de evaluación en donde el Estado va a ejercer un rol tuitivo a favor del alumnado; identificando y potencializando aquellos elementos esenciales para la prestación del servicio educativo, evitando, de esta forma, que se ofrezca una educación fraudulenta y de baja calidad (Molina et al, 2017).

Ahora bien, el análisis micropolítico ha sido abordado por diferentes autores (Ball, 1989; Bardisa, 1997; Bernal, 1997; Blase, 2002; Brosky, 2011; González, 1998; Imaz, 1995; Rodríguez, 2016; Rodríguez Martínez, 2006; Terrén, 2004) en donde el poder –ya sea para ejercerlo, conservarlo o alcanzarlo- juega un rol trascendental en la institución educativa.

Para Rodríguez (2016) el poder adopta diferentes matices, pudiendo ser formal o informal, de arriba hacia abajo; pero, sobre todo, se evidencia en la capacidad de influenciar en los demás para conseguir diferentes metas u objetivos, sean estos organizacionales, colectivos o individuales. Por ejemplo, la obtención del licenciamento constituye un objetivo primordial para la vida institucional de la organización educativa, que supone una articulación entre lo macro y lo micro en el quehacer educativo.

Cabe mencionar que, en el Perú, a partir de la entrada en vigencia de la Ley 30512 del año 2016, el Ministerio de Educación dispuso que los institutos y escuelas de educación superior inicien un proceso de licenciamento institucional, *conditio sine qua non* para que puedan seguir funcionando. Esta política de aseguramiento de la calidad de la educación superior busca establecer procedimientos que promuevan el mejoramiento continuo de la institución, garantizando la confianza del servicio brindado, en donde el Estado reconoce y otorga valor oficial a los títulos y diplomas emitidos por las universidades e institutos (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2007). Así tenemos que, el licenciamento es un proceso obligatorio que amerita el cumplimiento de siete condiciones básicas de calidad a fin de garantizar la idoneidad del servicio educativo y, en especial, la protección del bienestar del alumnado.

Para ello, las instituciones educativas no solamente deben adecuar su gestión administrativa y académica a los requisitos exigidos, sino que además, desde la dimensión micropolítica van a procurar operativizar lo macropolítico a fin de hacerlo funcional a la realidad de la organización educativa. Por consiguiente, el licenciamiento actúa como promotor de grandes cambios, que, en la esfera docente supone un cambio sustancial puesto que, ahora, deben adaptarse al contenido del nuevo plan de estudios decretado por el Ministerio de Educación, modificando la forma de evaluación de los aprendizajes y la práctica docente, generando, además, una mayor carga laboral. En ese escenario, en esta propuesta de cambios se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿cómo se manifiesta la resistencia al cambio de los docentes de un instituto de educación superior pedagógico privado de Lima frente al proceso de licenciamiento institucional? de la cual se desprenden otros interrogantes ¿podría generar algún acto de resistencia entre los docentes? De ser así, ¿qué estrategias utilizan para oponerse?

A partir de las preguntas planteadas se buscará dilucidar y analizar cómo se manifiesta la resistencia al cambio de los docentes de un instituto de educación superior pedagógico privado de Lima frente al proceso de licenciamiento.

## Marco Conceptual

### **Macropolítica y micropolítica en las instituciones educativas**

El quehacer educativo está sujeto a un proceso de adaptación en donde la institución educativa debe dar respuesta a los constantes cambios en el entorno social y en las políticas públicas implementadas por el Estado. En razón a ello, debe adaptar su misión institucional a las demandas formativas de la sociedad, adecuando la prestación del servicio educativo a las nuevas tecnologías, al conocimiento y a los requerimientos normativos que establezca el Ministerio de Educación. Entonces, “el cambio se plantea así, como una necesidad generalizada y como resultado de que la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar” (Paredes y De la Herrán, 2009, p. 21).

Sin embargo, este proceso de adaptación a las demandas sociales va a generar inestabilidad y ambigüedad (Bardisa, 1997; Álvarez, 2003) entre los fines y los resultados, dado que, van a surgir dos dimensiones que convergen entre sí, presionando a la institución educativa. La primera de ellas es la macropolítica, referida a las condiciones normativas, sociales, económicas y culturales del entorno de la institución y que se implementan de arriba hacia abajo (Beas y Ponce, 2006; San Fabián, 2011). La segunda se desarrolla en el fuero interno de la institución, y es lo que se conoce como micropolítica, que de acuerdo con Pfeffer (como se citó en Ball, 1989) comprende diversas actividades destinadas a adquirir, desarrollar, usar y conservar el poder dentro de la institución educativa; es decir, el ejercicio de la autoridad con todo el abanico de relaciones, negociaciones, tensiones y conflictos que puedan generarse dentro de la institución educativa (Santos Guerra, 1997). Para clarificar estos conceptos, para Magaña (2015) la macropolítica busca una transformación del mundo, es decir, tienen un impacto más general, más holístico. En cambio, la micropolítica está más enfocada en lo específico, en la institución educativa, e incluso, en el salón de clases.

De manera que, contrariamente a lo que se pueda pensar, por su naturaleza formativa y promotora de los valores de paz, la institución educativa no es una entidad donde reine la armonía y el consenso; muy por el contrario, existe conflicto y éste se da de diferente índole e intensidad. Esta característica conflictiva no es propia de la institución educativa *per se*, más bien se manifiesta en cualquier tipo de organización, es decir, y de acuerdo con Jares (1997), desde el primer momento que se crea una organización va a surgir un poder hegemónico que va a generar algún tipo de resistencia y, con ella, el conflicto. Tanto es así que, para Foucault (1979) no existe ninguna relación de poder sin

que en su seno exista algún tipo de resistencia, puesto que, como señala el autor "en dondequiera que hay poder existe resistencia" (como se citó en Shapiro, 1991, p. 33).

Por consiguiente, el conflicto va a estar presente en toda organización, y este se puede manifestar de forma personal, interpersonal, en grupos o en coaliciones rivales (Morgan, 1990). Y la situación no difiere en el ámbito educativo, incluso para San Fabián (2011) la escuela es un campo de batalla, en donde van a surgir grupos antagónicos con intereses contrapuestos en busca de poder.

Ahora bien, la institución educativa es un ente vivo que se nutre por la diversidad de actores que en ella operan (personal jerárquico como: directores, subdirectores, jefes de las unidades administrativas y académicas, personal docente y administrativo, alumnado, madres y padres de familia, funcionarios del Ministerio de Educación, etc.) y todas estas personas, según Agamben, confluyen a través de relaciones de poder, ya sea verticales, horizontales y transversales (como se citó en Magaña, 2015), igualmente, movidos por diversos intereses y motivaciones, utilizan todas las herramientas que les concede el poder formal e informal para alcanzar sus metas y objetivos (Blase, 2002); tanto es así que en este espacio de micropolítica, "la praxis pedagógica es praxis política" (Cuenca y Cáceda, 2017, p. 24).

Se advierte por lo tanto que, para gestionar el cambio en la institución educativa, no se puede descuidar la dimensión micropolítica, puesto que, de acuerdo con Morrison (como se citó en González et al, 2003) los diferentes actores internos y externos de la institución van a incurrir en tratativas, negociaciones para crear alianzas, ya sea para allanarse a la propuesta de cambio o, caso contrario, mostrar resistencia. De lo expuesto, se deduce que siendo el cambio algo inevitable de producirse, habrá resistencia (Caruth y Caruth, 2013).

### **Conflicto y resistencia al cambio**

Para Ball (1989) la vida organizativa de la escuela resulta ser rutinaria, gracias a un orden negociado que permite que los conflictos permanezcan implícitos y soterrados, y solo cobran relevancia cuando aparecen problemas de gran magnitud. Sobre ello, existen diferentes estudios educacionales que, al momento de conceptualizar el conflicto y la resistencia, han buscado redefinir conceptos tales como poder, ideología y cultura como ejes centrales para comprender las relaciones entre escolaridad y sociedad dominante (Giroux, 2004). En ese sentido, "la resistencia analiza la cultura de la escuela dentro de un escenario en constante lucha y enfrentamiento, donde el conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ubicados en contextos antagónicos" (Villamizar, 2020, p. 88).

De hecho, para Rumelt (como se citó en Pardo, 2003) la resistencia al cambio se genera, entre otras causas, por una percepción distorsionada producto de que la institución no tiene objetivos claros, no tiene una visión prospectiva a largo plazo o no tiene la capacidad de rectificar los errores pasados. Aunado a esta problemática, la falta de motivación va a generar miedo e incertidumbre entre los docentes, mostrándose renuentes o reticentes a los cambios planteados de forma unilateral. Esta situación, se acrecienta por la falta de comunicación o participación. En consecuencia, la institución educativa se convierte en un bastión de resistencia, en donde, como lo mencionan Ibrahim et al. (2013) (como se citó en Córca, 2020) la resistencia se acrecienta cuando el cambio es impuesto de arriba hacia abajo, sin un proceso previo de planificación y participación de los docentes.

Por ende, la resistencia al cambio se entiende como una forma de sabotear, de no aceptar las normas con el objeto de impedir o retardar el proceso de cambio, aumentando su costo (Llaña y Escudero, 2017). Ahora bien, el nivel de resistencia va a depender de qué cosas se busca cambiar o si los cambios planteados "van a afectar aquellas normas sagradas o profanas, aquellas que reflejan el ajuste temporal a la vida cotidiana, el lado transitorio de la existencia" (Bolívar, 1993, p. 44).

En este punto, es importante mencionar que toda innovación produce cambios, ya sea organizacionales, conductuales o en la simple forma de relacionarse unos con otros (Bianchi, 1981). En esa línea argumentativa, observamos que para Blin (como se citó en Araujo y Yurén, 2003) toda reforma curricular genera una perturbación que altera las prácticas habituales, produciendo, además, cierta incertidumbre de no contar con el conocimiento o la *expertise* requerida. Así vemos que, para Al-Ateeqi (como se citó en Córca, 2020) la resistencia se produce, incluso, contra aquellos cambios que promueven la creatividad e innovación en los métodos de enseñanza, dado que, los docentes prefieren los métodos y estilos antiguos, en donde se sienten más seguros. Esta situación, lo advierte Snyder (2017) cuando desarrolla el concepto de *“political nostalgia”* en donde describe que aquellos docentes más veteranos van a mostrar un mayor grado de resistencia a los cambios propuestos.

Sumado a lo anterior, para Ball (1989) la resistencia que muestran los docentes frente al cambio se produce, entre otros motivos, cuando hay una afectación a sus condiciones laborales (ya sea remunerativos, mayor carga laboral, cambio de horarios y/o materiales); también se puede deber a un interés ideológico, concerniente a posiciones políticas (por ejemplo, las huelgas del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú –SUTEP- contra la implementación de la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial) o, simplemente, por factores personales, que generan diversos sentimientos para no perder la zona de confort, *status* o poder, incluso sentimientos de angustia, miedo e incertidumbre para implementar nuevas metodologías o contenidos en la sesión de aprendizaje.

Dentro de los actos de resistencia más utilizados por los docentes, encontramos el cotilleo, el rumor y el humor, que para Bardisa (1997) son elementos subversivos que se emplean tras bastidores a fin de mantener o socavar el poder formal. Estos actos, al parecer visiblemente inofensivos y que se desarrollan dentro de la institución, ya sea en la sala de profesores, en la cafetería o en los pasillos de la institución, pueden manejar “agendas ocultas” que pueden socavar toda iniciativa de cambio institucional si es que no se actúa a tiempo.

### **Licenciamiento Institucional**

En el Perú, el licenciamiento es un proceso obligatorio que constituye el cuarto pilar<sup>4</sup> para el aseguramiento de la calidad de la educación superior; teniendo por objetivo principal verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad del servicio educativo que brindan las instituciones públicas y privadas a la población. Así se tiene que, para el caso de universidades este procedimiento se implementó a raíz de la Ley Universitaria, Ley 30220, del año 2014. En tanto, en el ámbito superior no universitario, este procedimiento se instauró con la publicación de la nueva ley de institutos y escuelas de educación superior, Ley 30512, del año 2016. En este último caso, estas instituciones para seguir funcionando tenían que cumplir con siete condiciones de calidad, que comprende entre otros aspectos, los siguientes: estructura y organización, procesos académicos, plana docente, infraestructura y equipamiento, servicios para los estudiantes, recursos económicos e investigación.

### **Metodología**

La investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo; puesto que, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), resulta más apropiada para abordar aquellas investigaciones que recaen sobre la vida de las personas, sus experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos, así como también, en el funcionamiento organizacional. Es decir, permite observar el contexto en su forma natural (Bisquerra,

<sup>4</sup> De acuerdo con el Decreto Supremo 016-2015-MINEDU los otros tres pilares son: información confiable y oportuna; fomento para mejorar el desempeño y acreditación para la mejora continua.

2004), la cual, supone una interacción con los informantes a fin de obtener información a partir de sus propias experiencias, opiniones o valores (Monje, 2011). De igual forma, para Artigas y Robles (2010) este enfoque permite reconstruir la realidad desde las propias interpretaciones de los actores, sin que esto signifique una alteración o imposición de los procesos observados. Esto es, no se busca la verdad o moralidad, sino más bien conocer las propias perspectivas del informante. En ese sentido, la investigación responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se manifiesta la resistencia al cambio de los docentes de un instituto de educación superior pedagógico privado de Lima frente al proceso de licenciamiento institucional?

Para ello, el objetivo general es analizar cómo se manifiesta la resistencia al cambio de los docentes de un instituto de educación superior pedagógico privado de Lima frente al proceso de licenciamiento institucional. En ese sentido, se ha planteado dos categorías de análisis. La primera, referida a la percepción docente frente al cambio y, la segunda, versa sobre las estrategias empleadas por los docentes como actos de resistencia frente al cambio.

En función a lo anterior, se ha optado por el método de estudios de casos de tipo instrumental, teniendo en cuenta que, permite realizar un estudio focalizado a una entidad en particular para lograr una comprensión más integral del hecho (Mendivil, 2020), resultando idóneo para aquellas investigaciones limitadas por el tiempo, espacio y recursos (Bisquerra, 2004).

Por esta razón, se ha elegido a un Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado (en adelante IESPP) que se encuentra ubicado en el distrito de Cercado de Lima (zona urbana), con una población estudiantil mayoritariamente femenina (aproximadamente el 85%), provenientes de los quintiles II y III de ingresos de la población peruana. El IESPP fue creado en julio de 1990 y cuenta con tres carreras profesionales debidamente autorizadas por el Ministerio de Educación: educación inicial, educación primaria y educación secundaria de ciencias sociales. Desde su fecha de creación hasta la actualidad, el IESPP ha pasado por diferentes procesos de evaluación que han tenido por finalidad verificar el cumplimiento de los requisitos de funcionamiento, tales como: Proceso de Renovación de Autorización de Funcionamiento (1994), Proceso de Reinscripción (2002); Adecuación Institucional (2009) y, en el año 2016, el Proceso de Revalidación Institucional.

Para la elección de las informantes, se consideró la muestra por conveniencia, es decir, no probabilística, porque se tenía "accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador" (Otzen y Manterola, 2017, p. 227). Para determinar los informantes, se estableció los criterios de inclusión-exclusión, eligiéndose a tres docentes de sexo femenino, con un rango de edad que fluctúa entre los 35 a 50 años y provenientes de la carrera de educación inicial, debido a que dicha especialidad cuenta con mayor alumnado y, por consiguiente, con una mayor plana docente de dónde seleccionar. Asimismo, se estableció como criterio de selección un tiempo mínimo de servicio docente en el IESPP no menor de tres años, a fin de asegurar que las docentes seleccionadas cuenten con experiencia previa en procesos de aseguramiento de la calidad educativa. A continuación, se describe las características más relevantes de las docentes seleccionadas:

**Tabla 1**  
*Descripción de las docentes entrevistadas*

Código del sujeto de investigación	Descripción
D1	Docente mujer, con título profesional de la especialidad de educación inicial, contratada y con más de 8 años de servicios en la institución. Ha ejercido el cargo de coordinadora académica de la especialidad.
D2	Docente mujer, con título profesional de la especialidad de educación inicial, contratada y con más de 5 años de servicios en la institución.
D3	Docente mujer, con título profesional de la especialidad de educación inicial, contratada y con más de 4 años de servicios en la institución.

Con respecto a la técnica empleada, se utilizó la entrevista semiestructurada pues “permite averiguar sobre significados, motivos, puntos de vista, opiniones, insinuaciones, valoraciones, emociones y, sobre todo, no se somete a limitaciones espacio-temporales; puesto que permite preguntar por hechos pasados y también futuros” (Díaz et al, 2013, p. 165). En este extremo es importante mencionar que, debido al aislamiento social obligatorio (cuarentena) implementado por el Estado de Emergencia Nacional, decretado por el Decreto Supremo 044-2020-PCM, se realizó la entrevista de forma no presencial (virtual). Para ello, se tuvo que pedir autorización a la directora del IESPP y, posteriormente, explicar a cada una de las docentes entrevistadas la finalidad y el alcance del presente trabajo de investigación. Contando con la aceptación para realizar la entrevista, se realizó el siguiente proceso:

**Tabla 2**  
*Intervención del estudio*

Momento	Descripción
Guión de preguntas	Las cuatro primeras preguntas abordaban aspectos generales sobre las entrevistadas y la institución. Las 11 restantes estaban referidas a desarrollar las dos categorías de análisis planteadas.
Validación de instrumento	Se realizó a través de juicio de experto, quien verificó la calidad y correspondencia del instrumento con las categorías de estudio.
Aplicación de instrumento	A través de la plataforma Zoom.
Resultado y programa	Se elaboró una matriz de la información obtenida, en donde se seleccionó aquella respuesta más relevante a la pregunta realizada y categoría de estudio, por lo cual se procedió a codificarlas. Estas codificaciones (elementos emergentes) nos permitieron encontrar los aspectos más relevantes a partir de la información recogida como lo indica el proceso del análisis de contenido. Terminada la codificación, se logró identificar 16 elementos emergentes subsumidos en base a las dos categorías de estudio antes señaladas.

## Resultados y discusión de hallazgos

Para la primera categoría, percepción docente frente al cambio, es importante mencionar que la percepción es un juicio de valor netamente subjetivo, que guarda estrecha relación con experiencias anteriores (comparación) y con aspectos personales del individuo tales como la edad, la cultura, el sexo, el nivel educativo, social y económico, incluso, niveles de motivación o de aspiraciones (Badia, 2001). En consecuencia, para la primera categoría, entre los resultados más relevantes en función al elemento emergente (edad), se puede mencionar los siguientes:

“...son de otras épocas, más tradicionales y esto es totalmente nuevo por eso les cuesta tanto y se desmotivan” (D1-R6).

“con las clases virtuales tuvimos más problemas con las misses de mayor edad, no conocen de tecnología, ni de powtoons y otras herramientas virtuales que hacen más interactiva las presentaciones, entonces ahí se genera el fastidio, incomodidad” (D2-R5).

Se advierte que lo manifestado por las dos docentes guarda relación con lo afirmado por Snyder (2017) respecto a que los maestros más veteranos presentan mayor resistencia, en las relaciones con sus estudiantes, debido a la presencia de la tecnología que agudiza las brechas generacionales. Cabe indicar que, el licenciamiento exige la implementación de una política transversal que promueva la investigación, la innovación y el uso de nuevas tecnologías a fin de lograr una mejora continua del servicio educativo. Por consiguiente, tal exigencia normativa puede generar resistencia en la plana docente de mayor edad.

Otro elemento emergente (costumbre-rutina) identificado de la primera categoría, es el siguiente:

“Cambia nuestros ritmos, nuestras rutinas y eso, dígame sinceramente, a quién le va a gustar... por eso el fastidio tal vez” (D3-R9).

(...) tenemos que modificar todo lo trabajado porque el año pasado el Ministerio ya aprobó el nuevo DCBN y nosotras hemos estado trabajando con el anterior desde hace más de 10 años, entonces quiera o no ya las misses se han acostumbrado, ya tienen una rutina predeterminada. (D2-R3)

Lo expresado por las docentes se explica porque mayoritariamente la vida organizativa de la escuela se centra en una conducción rutinaria (Ball, 1989; Bardiza, 1997) regido por un orden negociado entre los diferentes actores. En tal sentido, se advierte que una de las principales causas de la resistencia es el temor de salir de su zona de confort; toda vez que la rutina, ya sea relacional, metodológica o de conocimientos, les brinda a las docentes un espacio conocido que les otorga confianza y seguridad para ejercer la práctica docente. Situación muy disímil, cuando se introducen cambios de fondo (ya sea en el contenido curricular como en la forma de la prestación del servicio educativo basado en nuevas tecnologías).

Ahora bien, la percepción docente frente al cambio tiene mucho que ver si ésta afecta la carga laboral. En tal sentido, se encontró lo siguiente:

“Nos incrementan el trabajo y con el mismo sueldo, ella dice que es parte de nuestras obligaciones como docentes pero la verdad que no resulta rentable” (D2-R7).

Tomando en consideración lo expresado por las docentes, se colige que una de las principales causas de resistencia al cambio es el aumento de la carga laboral, lo cual afecta significativamente los ámbitos personales y profesionales, dado que, según lo afirmado por las profesoras, una gran parte de la plana docente mantiene un vínculo laboral con otro centro educativo; al incrementarse la carga laboral a raíz del cambio propuesto para el licenciamiento, se afectaría sus obligaciones contractuales con el otro centro de trabajo o, incluso, las interrelaciones personales o familiares que pudiesen tener. En tal sentido, resulta esclarecedor lo afirmado por Ibrahim et al. (2013) (como se citó en Córca, 2020) respecto a que la resistencia al cambio se ve reforzada cuando éstos (los cambios) son introducidos sin el debido proceso de planeamiento, es decir, cuando los docentes no fueron preparados con anticipación, y cuando éstos sienten que las transformaciones son impuestas, antes que surgidas de la realidad cotidiana de sus trabajos. En este caso, los cambios propuestos han tenido que ser fruto del trabajo colaborativo y participativo de la comunidad educativa; actuar de forma contraria, solo podrá traer malestar, confusión o falta de interés entre los involucrados.

Otro elemento emergente identificado es el del factor económico (remuneración), según se aprecia en lo siguiente:

“Nos incrementan el trabajo y con el mismo sueldo” (D2-R7).

“Los cambios tienen que venir con una capacitación intensiva y con una mejora en la hora pedagógica, si hay mayor exigencia también tiene que haber un mejor sueldo, para que incentive” (D2-R15).

Para Palmer et al. (2009) (como se citó en Córca, 2020) las personas pueden presentar mayor resistencia al cambio, cuando no hay un incentivo para motivarlos para aceptar los cambios propuestos, ya sea por un tema de seguridad laboral, remuneración, estatus, responsabilidad o mejores condiciones de trabajo. Es importante señalar que, la determinación de la remuneración se realiza principalmente por variables exógenas a la institución educativa, en donde el mercado laboral juega un rol preponderante. En tal sentido, se advierte que a partir de la promulgación del Decreto Legislativo 882, Ley de Promoción de la inversión en la educación, se agudizó la precarización de la educación superior en el Perú; puesto que, por un lado, se desregularizaba el control

y supervisión del Estado y, por el otro, se promovía la inversión privada en educación, generando que existan instituciones educativas con personería jurídica societaria con una clara finalidad lucrativa (Superintendencia Nacional de Educación Universitaria [SUNEDU], 2018). Esta situación generó una menor calidad y coste; así como también una clara precarización de las condiciones laborales de los docentes, caracterizadas por su inestabilidad, deficiencia e informalidad<sup>5</sup>, con una exigua remuneración que no genera mayor incentivo para aceptar los cambios propuestos.

Esta problemática ha generado que las docentes perciban el cambio, bajo las siguientes emociones:

*Temor*: "Al inicio un poco de incomodidad y una que otra queja por las formas cómo se dan, pero eso es, creo yo, porque hay un poco de temor y preocupación; pero somos conscientes de que este tipo de reformas está bien, creo que todas estamos de acuerdo con mejorar la situación" (D1-R2).

*Confusión*: "Desmotivada no, tal vez un poco confundida y mareada por todo lo que se tiene que hacer y eso causa estrés, mayor preocupación y temor" (D2-R4).

*Estrés*: "Definitivamente ha aumentado, hay mayor responsabilidad, más trabajo y estrés" (D3-R8).

*Incertidumbre*: "hay algo de incertidumbre por no conocer exactamente qué es lo que se nos pide y eso trae también frustración" (D3-R7).

*Angustia*: "todo cambio va a provocar sentimientos encontrados, por un lado, es un reto, un nuevo aprendizaje; pero por el otro también vemos que hay un poco de angustia" (D2-R16).

Para López et al. (2013) el cambio puede generar sentimientos negativos en las personas; ya que consideran que no les conviene o que las obliga a moverse fuera de su zona de comodidad. Estas emociones pueden conducir al síndrome de profesor quemado.

Por otro lado, con respecto a la segunda categoría, se ha encontrado las siguientes estrategias que emplean los docentes ante el cambio. A saber:

*Quejas*: "No, aquí las colegas son muy comprensivas y apoyan la gestión; pero por ejemplo en el colegio donde estoy ahí sí son bravas, de todo se quejan, si no quieren algo se atrincheran, le ponen denuncias por hostigamiento laboral a la directora" (D3-R2).

*Ausentismo*: "sobre todo en las primeras reuniones hubo poco interés por que había varias que tenían que cerrar el SIAGIE<sup>6</sup> pero sobre todo estaban poco interesadas" (D2-R6).

*Hablar mal*: "se queda media dormida en plena reunión y las chicas ya son terribles, no le perdonan una, le reventaban la oreja, qué cosas no decían de ella... sí, claro, hablaban mal de ella" (D3-R3).

*Sabotaje*: "tenía un grupo opositor que sí le llevaba la contraria, pero como algo personal" (D3-R4).

<sup>5</sup> Según manifestaron las informantes, una gran mayoría de las docentes brinda sus servicios profesionales por hora, es decir mediante recibo por honorarios. Por tal razón, una de las condiciones básicas de calidad del licenciamiento es buscar garantizar que al menos el 20% de la plana docente este a tiempo completo en la institución educativa.

<sup>6</sup> El Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) es un aplicativo informático impuesto por Ministerio de Educación para que las instituciones educativas de la Educación Básica puedan gestionar los procesos pedagógicos de la institución.

Se observa que, ante el cambio propuesto, las docentes emplean diferentes estrategias para resistirse al cambio, estas pueden ser directas (sabotaje, contradicción, oposición) o encubiertas (ausentismo, disminución de la efectividad laboral) con el objeto de impedir o retardar el cambio propuesto. Para Martínez (2005), estos actos de resistencias funcionan como tácticas sutiles o abiertas que buscan combatir el poder formal establecido. Asimismo, de acuerdo con Bardiza (1997) los docentes incurren en el cotilleo, rumor y humor para socavar el poder formal y se realiza en espacios informales (cafetería, pasillos de la escuela, sala de profesores, etc.).

Ahora bien, tomando en consideración la inestabilidad laboral de las informantes que explicaría, de cierta forma, los actos limitados o atenuados de resistencia frente a los cambios propuestos. Esta limitación en el obrar, lo explica Apple (1982):

No es buen momento ideológica ni económicamente para que los profesores se comprometan en resistencias. Dado el difícil clima ideológico y la situación del empleo entre los profesores —cuando miles de ellos son puestos en la calle o viven bajo esa amenaza— la pérdida de control puede generar una actitud sumisa. (p. 173)

Otro aspecto relevante, como lo menciona Molina (2017) es la falta de participación de los docentes; los cuales no son invitados o consultados en la toma de decisiones, imponiéndoseles los temas de forma inconsulta y vertical, sin que medie previo diálogo con la dirección del instituto. En este contexto, se comparte la opinión de Lozano-Medina (2020) respecto a que en toda evaluación educativa se debe incorporar aspectos culturales, sociales, económicos y políticos de los diversos actores educativos a fin de obtener una información más holística de la realidad educativa.

Es por ello que, para superar dicho escollo, resulta fundamental que las decisiones se adopten bajo un liderazgo compartido, que fomente la participación democrática de todos los actores de la comunidad educativa. Además, resulta gravitante que la institución educativa elabore un Planeamiento Estratégico para el proceso de licenciamiento institucional, en donde se establezca claramente los objetivos y las acciones a realizar, esto servirá para mejorar los canales de comunicación y, con ello, un entendimiento y conocimiento del licenciamiento, con la finalidad de que todos los actores educativos conozcan en qué consiste el proceso y cuáles serían los posibles efectos; dicho conocimiento va a permitir la concientización y el involucramiento de toda la plana docente a fin de superar los retos y desafíos que supone el proceso de licenciamiento institucional.

Las limitaciones del estudio, al utilizar la entrevista a un grupo de docentes, los resultados no son generalizables, por lo que se recomienda ampliar la muestra con el fin de conocer desde otra perspectiva la situación del licenciamiento institucional. Aunque se debe resaltar que el estudio se realizó en tiempos de pandemia y se dependía de la conexión de internet de otros posibles informantes.

## Conclusiones y recomendaciones

La percepción docente frente al cambio va a estar delimitada por aspectos subjetivos de la persona como la edad, la cultura, nivel educativo, social y económico. Y son estos factores los que van a generar una calificación positiva o negativa respecto al cambio. Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas, una primera apreciación que surge es que las docentes muestran, en general, una actitud positiva frente al cambio, sin manifestaciones directas que busquen socavar las decisiones adoptadas. Esta actitud puede encontrar explicación en la realidad laboral peruana caracterizada por una alta informalidad de la Población Económicamente Activa (PEA). Esta problemática no es ajena a la institución educativa, especialmente aquellas de gestión privada que mantienen un vínculo laboral con sus docentes mediante contratos temporales de marzo a diciembre e, incluso, mediante contratos de locación de servicios por horas.

La problemática difiere sustancialmente de aquellas instituciones educativas públicas en donde gran parte de la plana docente es nombrada o está sujeta a un contrato regulado por una ley especial, permitiéndoles ejercer de forma más eficiente sus derechos, también aquellos derechos sindicales que surgen como contrapeso al poder formal de la institución educativa pública, y es precisamente en ese contexto que la micropolítica cobra mayor intensidad. Sin embargo, dicha realidad es totalmente diferente a la micropolítica que se vive en una institución privada. Con ello, se podrá deducir que el personal docente de un instituto de educación superior privado va a tener un margen de acción mucho menor que sus pares públicos, es decir, al no contar con una estabilidad laboral (nombramiento) serían muy pocos los que se arriesgarían a mostrar una actitud desafiante o contraria a los cambios propuestos. Adicional a ello, de acuerdo con la información proporcionada por las informantes, la mayor parte de las docentes cuentan con otro empleo adicional, en diferente turno, con lo cual podría explicar también la actitud un poco "indiferente" frente al cambio.

Otro aspecto relevante que surge de la investigación es que las estrategias empleadas por las docentes como actos de resistencia frente al cambio se dan de forma sutil o atenuada. Esto puede explicarse en que los cambios planteados son productos de una imposición normativa del Ministerio de Educación y, al tratarse de un procedimiento obligatorio para seguir funcionando, no da mayor margen de discrecionalidad, por lo tanto, no genera mayores actos de resistencia en la plana docente.

Finalmente, se observa que los actos de resistencia se han dado de forma aislada e individual, más relacionada a un aspecto actitudinal de desinterés o desmotivación frente a los cambios propuestos; aduciendo, las informantes, que hay un aumento de la carga laboral y un cambio significativo en la práctica docente; desconociendo, incluso, los alcances del proceso de licenciamiento. Para evitar dicha situación, se recomienda que las decisiones que se adopten se realicen con la participación democrática de todos los actores de la comunidad educativa y, sobre todo, se logre implementar una gestión transparente y comunicacional del cambio, que permita mapear estratégicamente cuáles son aquellas situaciones que podrían generar escenarios de crisis a fin de evitarlas, revertirlas o reducirlas. De igual forma, se recomienda que la institución educativa implemente acciones de capacitación con el objeto de fortalecer las habilidades y competencias de los docentes y, para aumentar la motivación de la plana docente, se puede implementar un plan de incentivos, no necesariamente remunerativos, sino de reconocimiento y felicitación por el trabajo realizado. Todas estas acciones van a permitir empoderar al docente, y con ello, fortalecer la gestión institucional a fin de cumplir satisfactoriamente con las condiciones básicas de calidad del licenciamiento institucional.

## Referencias

- Álvarez, Q. (2003). Los centros educativos como organizaciones: características y disfunciones básicas (I). *Innovación Educativa* (13), 273-289. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5058/pg\\_275-292\\_inneduc13.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5058/pg_275-292_inneduc13.pdf?sequence=1)
- Apple, M. (1982). *Educación y Poder*. Paidós. <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/apple/Educacion%20y%20Poder.pdf>
- Araujo Olivera, S. y Yurén, T. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Investigación Educativa*, 8(19), 631-652. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>
- Artigas, W. y Robles, M. (2010). Metodología de la investigación: Una discusión necesaria en Universidades Zulianas. *Revista Digital Universitaria*, 11(11), 3-17. <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num11/art107/art107.pdf>
- Badia, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo un estudio comparativo de los IES y escuelas*

- de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/16708>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bardiza, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Beas, J. y Ponce, V. (2006). Gestión de la organización y la micropolítica escolar. *Revista Educar* (39), 69-80. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/gestion-de-la-organizacion-y-la-micropolitica-escolar>
- Bernal, J. (1997). *El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza]. <http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html>
- Bianchi, A. (1981). La resistencia al cambio educativo. *Aula abierta*, (33), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324966>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Bolívar, A. (1993). *Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo*. En II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo (41-48), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. <https://n9.cl/6gyna>
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the School: Teacher Leader's Use of Political Skill and Influence Tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972880.pdf>
- Cárdenas, G. (2020). De la entropía social a la entropía educativa. Una reflexión en el contexto colombiano. *Revista Educación*, 44(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37100>
- Caruth, G. y Caruth, D. (2013). Understanding resistance to change: a challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 12-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013799.pdf>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2007/>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cuenca, R. y Cáceda, J. (2017). Ideales Normativos, Normas y Praxis: Patologías Sociales sobre los Directivos Escolares en el Perú. *REICE*, 15(2), 5-29. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7229/7714>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición* (A, Méndez, Trad., 6ta. ed. Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1983).
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación* (316), 215-239. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>
- González, M., Nieto, J. y Portela, A. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación. <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/organizacion-y-gestion-de-centros-escolares-dimensiones-y-procesos.pdf>
- Imaz, C. (1995). Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana. *Perfiles Educativos*, (67), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206707.pdf>
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15) 113-128. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f26a8313-9463-4134-9382-eadaae9043e6/re3020600490-pdf.pdf>
- Ladera, J. (2018). Factores que influyen en la calidad del sistema educativo español y su grado de dependencia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía Cesmag*, 2(2), 67-74. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020205>
- Llaña, M., y Escudero, E. (2017). Establecimientos Educativos en Conflictos: Grupos de Resistencia en su Interior. *Enfoques Educativos*. <https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47053/49059>
- López, M., Restrepo de Ocampo, L. y López, G. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia et Technica*, 18(1), 149-157. <https://www.redalyc.org/pdf/849/84927487022.pdf>
- Lozano-Medina, A. (2020). La evaluación docente en México: el caso de la educación media superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 67-77. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040706>
- Magaña, L. (2015). *Políticas de educación superior: las turbulencias del poder entre lo micro y lo macro*. Memoria de participación en el XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología [ALAS]. <https://n9.cl/kb4br>
- Martínez, R. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Hélice. [https://educacionhistoricabenm.files.wordpress.com/2015/12/martinez\\_-\\_educacion-poder-y-resistencia.pdf](https://educacionhistoricabenm.files.wordpress.com/2015/12/martinez_-_educacion-poder-y-resistencia.pdf)
- Mendívil, L. (2020). El método de estudio de caso. En A. Sánchez (Ed.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación*, (pp. 41-50). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Molina, F. (2017). Conflicto y colaboración en la organización y gestión universitaria: vida cotidiana y cultura institucional. *Revista Internacional de Organizaciones*, (19), 7-28. [http://www.revista-rio.org/index.php/revista\\_rio/article/view/234](http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/234)
- Molina, L., Rey, C., Vall A. y Clery, A. (2017). La evaluación de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 1(1), 43-58. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog17.09010103>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Ra-Ma. [https://www.academia.edu/9418066/IM%C3%81GENES\\_DE\\_LA\\_ORGANIZACI%C3%93N](https://www.academia.edu/9418066/IM%C3%81GENES_DE_LA_ORGANIZACI%C3%93N)
- Otzen, S. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Papert, S. (2001). *Change and Resistance to Change in Education Taking a Deeper Look at Why School Hasn't Changed*. <http://dailypapert.com/wp-content/uploads/2018/06/Papert-Lisbon-Paper.1-1.pdf>
- Pardo de Val, M. (2003). *La dirección participativa como elemento dinamizador en los cambios organizativos*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9661/pardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, J. y De la Herrán, A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Editorial Síntesis.
- Rodríguez, E. (2016). El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela. *Alteridad* 11(2), 231-239. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467749196008.pdf>
- Rodríguez Martínez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 9(1). [http://aera.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224455129.pdf](http://aera.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455129.pdf)
- San Fabián, J. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación* (356) 41-60. [https://www.researchgate.net/publication/235789126\\_EL\\_papel\\_de\\_la\\_organizacion\\_escolar\\_en\\_el\\_cambio\\_educativo\\_la\\_inercia\\_de\\_lo\\_establecido](https://www.researchgate.net/publication/235789126_EL_papel_de_la_organizacion_escolar_en_el_cambio_educativo_la_inercia_de_lo_establecido)
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/la-luz-del-prisma-santos-guerra.pdf>
- Shapiro, S. (1991). Educación y democracia: Estructuración de un discurso contra-hegemónico del cambio educativo. *Revista de Educación* (291), 33-59. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:77535873-c8c5-4ec8-9f6d-bb3a4c8f8735/re2910200477-pdf.pdf>
- Snyder, R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation* (12). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145464.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Superintendencia Nacional de Educación Universitaria. (2018). *Informe Biental sobre la Realidad Universitaria*. <https://www.gob.pe/institucion/superintendencia-nacional-de-educacion-superior-universitaria/informes-publicaciones/606251-informe-biental-sobre-la-realidad-universitaria-2018>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación* (36), 189-214. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie36a10.pdf>
- Villamizar, G. (2020). Encuentros entre la Pedagogía crítica y la Teoría de la resistencia. *Ciencia y Educación* 4(1), 83-90. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1657/2198>