

Resistencia de los docentes a la evaluación por desempeño: Caso de una institución particular de Lima Metropolitana¹



Virginia Alicia Chavez- Alonso²

Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP, Perú

* Autor de correspondencia: vchavez@pucp.edu.pe

Para citar este artículo / Reference this article / Para citar este artigo

Chavez-Alonso, V. (2025). Resistencia de los docentes a la evaluación por desempeño: Caso de una institución particular de Lima Metropolitana. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 9(16), 28-50. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.06091602>

Recibido: 12 de agosto de 2024 | **Revisado:** 27 de octubre de 2024 | **Aceptado:** 10 de diciembre de 2024

Resumen: Los maestros de básica regular se enfrentan constantemente a las evaluaciones por desempeño. Este proceso forma parte de regulaciones que requiere cumplir la escuela y que, en el caso de las escuelas privadas, se relaciona con la remuneración o el desarrollo profesional. La presente investigación se enmarca en la percepción de los docentes sobre este proceso. Se siguió el siguiente procedimiento: establecer el problema, a partir del cual se determinaron categorías de estudio: detonantes, miedos y dificultades. Recolectar datos mediante una entrevista semiestructurada y determinar el grupo de entrevistados siguiendo criterios de inclusión/exclusión. Estas acciones derivaron en hallazgos que permitieron establecer conclusiones. El objetivo de la investigación fue describir las manifestaciones de resistencia a la evaluación por desempeños que presentan los docentes de una

¹ Artículo derivado de una investigación sobre gestión educativa, presentado como parte de la formación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP.

² Licenciada en Educación, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima – Perú. Escuela de Posgrado - Pontificia Universidad Católica del Perú. Código ORCID: 0009-0002-4827-8039. vchavez@pucp.edu.pe. Lima, Perú.

institución educativa en Lima Metropolitana. La entrevista semiestructurada permitió revelar conexiones entre la resistencia manifestada por los docentes y los detonantes identificados como jerárquicos, pedagógicos y desde la participación. No se encontraron manifestaciones de resistencia a la evaluación de desempeño. La investigación concluye que la resistencia de los docentes se manifiesta a través de expresiones relacionadas al miedo y a las dificultades que produce la forma como la evaluación ha sido propuesta, más no a la evaluación en sí misma. Se determina también que los cambios culturales afectan al cuerpo docente dentro de la institución, y también fuera de ella, a nivel familiar. La resistencia de los docentes no produce menos compromiso pedagógico, pero sí los predispone negativamente a la labor administrativa.

Palabras clave: Docente, educación, evaluación, resistencia (Tesauros); cambio, desempeño (Palabras clave sugerida por la autora).

Resistance of teachers to performance evaluation: Case of a specific institution in Metropolitan Lima

Abstract: Regular elementary school teachers are constantly faced with performance evaluations. This process is part of the regulations that the school must comply with and, in the case of private schools, is related to remuneration or professional development. The present research is framed within the teachers' perception of this process. The following procedure was followed: establish the problem, from which study categories were determined: triggers, fears and difficulties. Collecting data through a semi-structured interview, determining the group of interviewees following inclusion/exclusion criteria. These actions led to findings that allowed conclusions to be drawn. The objective of the research was to describe the manifestations of resistance to performance evaluation presented by teachers in an educational institution in Metropolitan Lima. The semi-structured interview revealed connections between the resistance expressed by teachers and the triggers identified as hierarchical, pedagogical and from participation. No manifestations of resistance to performance evaluation were found. The research concludes that the teachers' resistance is manifested through expressions related to fear and the difficulties produced by the way the evaluation has been proposed, but not to the evaluation itself. It is also determined that cultural changes affect the teaching staff within the institution, and also outside it, at the family level. Teachers' resistance does not produce less pedagogical commitment, but it does predispose them negatively to administrative work.



Keywords: Teacher, education, evaluation, resistance (Thesaurus); change, performance, (Author's Suggested Keywords).

Resistência dos professores à avaliação de desempenho: Um caso de uma instituição específica em Lima Metropolitana

Resumo: Os professores do ensino básico regular enfrentam constantemente avaliações de desempenho. Este processo faz parte das regulamentações que a escola precisa cumprir, e no caso das escolas privadas, está relacionado à remuneração ou ao desenvolvimento profissional. Esta pesquisa se concentra na percepção dos professores sobre esse processo. O seguinte procedimento foi seguido: identificar o problema, a partir do qual foram determinadas categorias de estudo: gatilhos, medos e dificuldades. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, determinando o grupo de entrevistados seguindo critérios de inclusão/exclusão. Essas ações resultaram em descobertas, que levaram a conclusões. O objetivo da pesquisa foi descrever as manifestações de resistência à avaliação de desempenho apresentadas pelos professores de uma instituição educacional na área metropolitana de Lima. A entrevista semiestruturada aplicada revelou conexões entre a resistência expressa pelos professores e os gatilhos identificados, como fatores hierárquicos, pedagógicos e relacionados à participação. Não foram encontradas manifestações de resistência à avaliação de desempenho. A pesquisa conclui que a resistência dos professores se manifesta por meio de expressões relacionadas ao medo e às dificuldades decorrentes da forma como a avaliação foi proposta, e não à avaliação em si. Também se determina que as mudanças culturais afetam o corpo docente dentro e fora da instituição, em nível familiar também. A resistência dos professores não resulta em menos comprometimento pedagógico, mas os predispõe negativamente ao trabalho administrativo.

Palavras-chave: Professor, educação, avaliação, resiliência (Thesaurus); mudança, desempenho, (palavra-chave sugerida pelo autor).

Introducción

La escuela se enfrenta a cambios constantes y retadores, los cuales se implementan también desde políticas públicas (Ahumada-Bastidas y Sánchez Huarcaya, 2022). Cambios que no puede evadir o negar, y que, de no atenderlos, podrían afectar a toda



la comunidad dependiente de ella. Tal como menciona Marín Salazar (2013), los estímulos del entorno generan objetivos nuevos para la escuela, es así como surge una necesidad de cambio inevitable. Los cambios del entorno, en los que están inmersos los jóvenes y sus intereses, cuestionan a la escuela y la gran dificultad para conectar con ellos, lo que se convierte en necesidades (Rodríguez, 2018) que deben ser atendidas.

En palabras de Marchesi y Martín (2014), las nuevas generaciones de estudiantes perciben una incapacidad en el sistema para adaptarse a las transformaciones de la sociedad, razón por la cual, sienten que asistir a la escuela es solo una obligatoriedad, más no un valor importante y fundamental en su desarrollo.

Este cambio que demandan los estudiantes a nivel mundial trae consigo una fuerte resistencia social, y también pedagógica, según Sahlberg (2013). Arriaga Cárdenas y Lara Magaña (2023) mencionan que las innovaciones en el sistema educativo permiten el desarrollo del estudiante, pero también de los docentes, y al final, de todos los involucrados. Marchesi y Martín (2014) hacen hincapié en la importancia de concientizar sobre este proceso de cambio, el cual presenta desafíos y transformación en los ámbitos económicos, sociales y tecnológicos, ya que cuestiona la forma como se relacionan las personas y los roles tradicionales.

Teniendo en cuenta la gran relevancia del cambio educativo y la resistencia que puede producir, es posible preguntarse cómo se manifiestan estas resistencias al cambio en el cuerpo docente cuando la institución educativa pasa por un proceso de innovación. Dicho cuestionamiento dio lugar a la pregunta ¿cómo se manifiesta la resistencia al cambio de los docentes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana frente a la evaluación por desempeños?

Marco conceptual

Resistencia al cambio

La resistencia educativa surge como respuesta a algún cambio en el quehacer escolar. Según Marín Salazar (2013) y Starr (2017), estos cambios no suelen ser neutrales, indican que la resistencia es directamente proporcional al nivel de cambio que se requiera hacer en la organización. Micalay (2021), Muñoz (2021), Diedericks et al. (2019), Gorospe y Edaniol (2022) y Scholkmann (2021), mencionan que es una actitud de oposición o desafío al cambio y tiene componentes cognitivos, afectivos y conductuales.



También podría definirse como una respuesta posible a la innovación educativa, ya que, desde la mirada de los directivos, es parte del proceso de definición de factores que permitirán avanzar de manera institucional. De lograr identificar estos factores podría afirmarse que la resistencia al cambio es una oportunidad de mejora. En palabras de Córlica (2020), provee de evidencia a los gestores sobre qué aspectos tomar en cuenta para revertir esa oposición. Para Scholkmann (2021), Starr (2017) y Álvarez Agüero et al. (2019), la resistencia al cambio no es negativa en sí misma, pues detectarla y controlarla, permite conocer las variables de cambio y los valores positivos de la organización.

Scholkmann (2021) y Starr (2017) lo entienden también como un fenómeno micropolítico, individual y sistémico, que, de no ser abordado adecuadamente, frena la innovación. Mencionan, además, que los actores resistentes, con el afán de mantener el *status quo*, realizan acciones que van en el sentido opuesto a la implementación exitosa de los cambios. Arriaga Cárdenas y Lara Magaña (2023) y Córlica (2020) plantean que este fenómeno no afecta a todos los docentes por igual. Indican que los incentivos, la remuneración, la estabilidad laboral y los reconocimientos pueden llegar a minimizar la resistencia. Es posible lograr más apertura y flexibilidad para aceptar los cambios cuando los docentes no sienten incertidumbre en su centro laboral.

Córlica (2020), Scholkmann (2021), Razeto (2016) y Galaz-Ruíz y Anaya-Torres (2022) indican que la resistencia de los docentes hacia el cambio educativo puede demostrarse de dos maneras. La resistencia abierta comprende acciones claras y concretas, a través de las cuales se manifiesta incomodidad o inconformidad con los cambios propuestos por la directiva o la norma. Este tipo de resistencia puede revertirse si se permite la participación docente. Por otro lado, la resistencia encubierta se caracteriza por acciones obstruccionistas y obstaculizantes para el cambio educativo que se reflejan en conversaciones de pasillo y alianzas entre maestros, entendidas como acciones contrahegemónicas. Starr (2017) menciona que proviene de factores ideológicos, psicológicos, sociológicos o lógicos, y que todos están sustentados en la micropolítica de la institución educativa.

Detonantes que producen resistencia en los docentes

Se identifican cuatro detonantes que pueden llevar a la resistencia al cambio en el ámbito educativo, y específicamente, desde la mirada docente y su rol en la escuela.



Detonantes jerárquicos

Uno de los activadores de la resistencia al cambio proviene de la forma como la innovación es propuesta a los miembros de una organización educativa. Marín Salazar (2013) indica que en las escuelas surge la resistencia por la imposición jerárquica. El respeto a un organigrama completamente vertical trae consigo conflictos de carácter cultural dentro de la organización educativa. Consistentemente con esta postura, Marín Salazar (2013) plantea que los directivos en las escuelas, como se ha mencionado anteriormente, observan la resistencia como una oportunidad de mejora.

Respecto a este detonante, Córlica (2020) menciona que es vital la confianza de los docentes sobre los líderes de la organización, pero esta confianza debe ganarse, más no imponerse de manera normativa. Inandi et al. (2020), sugieren que los líderes de la escuela deben conocer a la población de docentes a la par que implementan los cambios que buscan. Además, Razeto (2016) indica que la credibilidad en las competencias y habilidades de los gestores es la base para iniciar el proceso de cambio.

Detonantes pedagógicos

Por otro lado, Marchesi y Martín (2014) expresan que los aspectos pedagógicos son también detonantes de la resistencia docente. Manifiestan que existe una añoranza al pasado sobre el cómo y el qué se debe enseñar. Las asignaturas básicas como Razonamiento matemático, Escritura y Lectura son aspectos pedagógicos que los docentes no están abiertos a debatir. Cuando los líderes del cambio imponen una reestructuración pedagógica se produce inconformidad de parte de los docentes, porque provoca preocupación por el bajo rendimiento académico de los alumnos al dejar de lado esas áreas consideradas, tradicionalmente, las más importantes.

Girón Pizarro (2013) menciona que parte de la labor de una institución educativa está en permitir a los docentes desarrollarse; uno de los espacios de participación que considera más relevante es el involucramiento curricular. Además, Ahumada-Bastidas y Sánchez Huarcaya (2022) y Córlica (2020), sugieren que los docentes se muestran con mayor resistencia cuando ven en aumento la carga laboral. El cansancio crónico o síndrome de *burn out* es un efecto del exceso de trabajo, que conllevaría a no mostrar apertura a las iniciativas de índole profesional y pedagógico.



Detonantes desde la evaluación

Nace de la sensación de incertidumbre, provocada por los cuestionamientos y evaluaciones a las que se ven expuestos cuando se inicia la conversación de cambio o innovación educativa. Córica (2020), Micalay (2021) y Muñoz (2021) abordan este tema indicando que, si los docentes infieren que el cambio parte de la corrección de las ineficiencias educativas en las aulas, recibirán todas las propuestas como invasiones a su identidad profesional, una amenaza a su práctica pedagógica, su estilo particular y su conocimiento metodológico. Córica (2020) agrega que la imposición de la evaluación de sus desempeños, como profesionales de la educación, los predispone hacia una percepción negativa de la misma. Esto ocurre, incluso, cuando ellos reconocen que los cambios en la institución son necesarios.

Galaz-Ruíz y Anaya-Torres (2022) explican que la evaluación del desempeño docente guarda una relación directa con la confianza del maestro, no solamente toma en cuenta sus tareas profesionales. Motivo por el que su participación activa en este proceso es determinante para el éxito del mismo. Ortiz-Bernal et al. (2022) agregan que toda evaluación debe buscar el desarrollo profesional del docente, puesto que califica su práctica y la enriquece.

Detonantes desde la participación

Maharaj y Bascia (2021) mencionan que uno de los factores que inducen a la resistencia al cambio son las organizaciones sindicales o comunidades de docentes. Inandi et al. (2020) indican que la poca participación de los docentes, en cualquier proceso de cambio, conduce a una resistencia. Desde la visión finlandesa, Sahlberg (2013) explica que la posibilidad de trabajar colaborativamente entre docentes no es una opción, forma parte de la dinámica de las escuelas. Los maestros que tienen tiempo para organizarse en comunidades son, según Sahlberg (2013), más abiertos a debatir su efectividad.

No atender las comunidades de docentes trae consigo distintos mecanismos de participación resistente al cambio. Micalay (2021) y Muñoz (2021) explican que las acciones más inofensivas, como una conversación en el pasillo, hasta las que demandan organización política, son manifestaciones de resistencia.



Micalay (2021) y Muñoz (2021) detallan cuatro mecanismos que evidencian resistencia. El primero es la participación individual, se demuestra cuando un docente emite una opinión de desacuerdo con las innovaciones o cambios que se proponen. Luego, se encuentran las alianzas; se originan cuando la participación individual es poco eficaz, esto lleva a los docentes a buscar acuerdos con otros, con los cuales tienen intereses comunes. El tercer mecanismo son las negociaciones; se entienden como conversaciones necesarias para encontrar un punto de beneficio de ambas partes. Finalmente, el cuarto mecanismo es el conflicto, en caso de que la negociación no surta efecto.

Metodología

Sobre el contexto

La investigación se llevó cabo en una institución educativa particular ubicada en Lima Metropolitana. La institución tiene 87 años de fundación y brinda el servicio educativo a una población de casi 1000 estudiantes. Los docentes que forman parte del equipo son aproximadamente 100. La institución educativa brinda servicio en los niveles de inicial, primaria y secundaria. La propuesta pedagógica incluye el programa de bachillerato internacional para los últimos años de secundaria, y los principios de la metodología montessori desde inicial hasta cuarto grado de primaria.

Es importante resaltar que la institución ha pasado por un segundo cambio de gestión en menos de 5 años; la nueva dirección ha iniciado el proceso de evaluación de desempeños de la mano de su propio proceso de adaptación a la institución educativa.

Enfoque y método de la investigación

Se optó por desarrollar la investigación dentro del enfoque cualitativo, debido a que permite explicar fenómenos sociales, como las manifestaciones de resistencia al cambio. Según Flick (2014) y Kvale (2011), el enfoque cualitativo brinda la posibilidad de analizar los fenómenos en determinados contextos y tomar de referencia las experiencias de los agentes que intervienen en esas interacciones. Se determinó utilizar el método del caso único porque responde al análisis de las interacciones de una población de docentes dentro de una institución educativa. Como indican Verd y Lozares (2016), la selección de los casos contiene el conjunto de características necesarias para confirmar, cuestionar y, posteriormente, generalizar las manifestaciones de resistencia al cambio propuestas como categorías de análisis.



La investigación originó de la pregunta ¿cómo se manifiesta la resistencia al cambio de los docentes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana frente a la evaluación por desempeños? El objetivo del estudio es describir la resistencia al cambio de los docentes frente a la evaluación por desempeños en una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

Técnicas e instrumentos para recoger la información

Se seleccionó como técnica la entrevista semiestructurada, debido a que permite recopilar información de los sujetos con mayor detalle y profundidad (Verd y Lozares, 2016). Este tipo de técnica es útil en investigaciones que indaguen en temas delicados o aquellos que no suelen expresarse de manera pública, ya que permite el espacio para que los sujetos puedan expresarse con libertad sobre sus emociones y opiniones en determinadas experiencias.

Esta técnica permite al entrevistador incluir preguntas según la información que brinda el entrevistado. De acuerdo con Verd y Lozares (2016) y Kvale (2011), invita al entrevistador a construir un ambiente propicio, en el marco de la libertad y apertura, sin perder de vista el objetivo de la investigación.

Teniendo en consideración los principios éticos de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se procedió a aplicar el protocolo de consentimiento informado a cada entrevistado, asegurando así su participación anónima y comunicando que los datos proporcionados serían utilizados exclusivamente para la investigación. Con el mismo procedimiento y principio, los informantes autorizaron grabar (audio y video) la sesión. Las preguntas de la entrevista fueron elevadas a un experto, quien las validó. Con dicha autorización se procedió a aplicar el instrumento y recopilar la información.

Los entrevistados

La selección de los entrevistados se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión - exclusión: un docente de cada nivel (secundaria, primaria e inicial), contar con un mínimo de 10 años laborando en la institución de manera permanente y continúa, y ser varón o mujer. A continuación, se detallan las características de los entrevistados según los criterios establecidos anteriormente.



Tabla 1

Características de los entrevistados

Código del informante*	Sexo	Edad	Cargo	Tiempo de experiencia en la institución	Especialidad o área
MO-1	Masculino	36	Docente	10 años	Educación física
MD-2	Femenino	44	Docente	20 años	Primaria
AR-3	Femenino	45	Docente	23 años	Inicial

Es importante recalcar que en la institución educativa las docentes de los niveles de inicial y primaria son responsables de dictar casi todas las asignaturas de su aula, y de realizar la labor de tutoras. Por el contrario, los docentes de secundaria trabajan con el modelo de polidocencia y la tutoría es opcional.

Recolección y análisis de la información

Previamente, antes del proceso de recolección de datos, se establecieron tres categorías de estudio. Se detallan a continuación:

- **Detonante:** aquellos factores que llevan al docente a manifestar resistencia, los cuales se observan en conductas, actitudes y conceptos personales relacionados al cambio educativo, como la evaluación por desempeños.
- **Miedo:** manifestación de temor, preocupación, duda e inseguridad de los docentes frente a los cambios en los procesos educativos, como la evaluación por desempeños.
- **Dificultades:** identificación de los procesos y factores que obstaculizan el rol docente y la aceptación del cambio, como la evaluación por desempeños.

La información se recopiló mediante la grabación de las entrevistas virtuales a través de la plataforma Zoom. Dichas entrevistas fueron transcritas, teniendo especial cuidado en mantener y preservar el anonimato de los participantes por medio de la asignación de códigos. Luego de esto se diseñó una matriz, en la cual se registraron las respuestas de los entrevistados. De dichas respuestas se identificaron hallazgos, entendidos como los aspectos más relevantes y relacionados a la investigación. Los hallazgos se codificaron adecuadamente, según el entrevistado.

Resistencia de los docentes a la evaluación por desempeño:
Caso de una institución particular de Lima Metropolitana

La interpretación de los hallazgos permitió identificar elementos emergentes, los cuales expresan un sentido particular o una tendencia que resume en pocas palabras la información brindada por los docentes. Los elementos emergentes fueron relacionados a las categorías de estudio antes descritas. Finalmente, se realizó un análisis de dichas interpretaciones junto al marco conceptual para dar a conocer las conclusiones que se presentan en esta investigación.

Resultados

La primera categoría, detonante, se entiende como aquellos factores que llevan al docente a manifestar resistencia, y permiten observar conductas, actitudes y creencias que desafían el cambio educativo, como, por ejemplo, la evaluación por desempeño. En referencia a esta categoría los docentes expresaron que la evaluación ha sido compartida de manera general. “Fueron aspectos bastante generales, donde, además, sí, es algo nuevo, porque es algo nuevo, no se queda memorizado inmediatamente, necesita reforzar. Entonces ese refuerzo viene también de la mano de una guía clara” (MO-2).

Mencionaron también que está orientada a la recopilación de documentos relacionados al ámbito educativo y el cumplimiento de tareas pedagógicas. “Primero los cartones, papeles. Los estudios, y reflejados en el plano académico. El desempeño en la ejecución, la planificación, la coherencia entre planificación y ejecución, la capacidad de resolver dificultades, el seguimiento personalizado hacia las estudiantes, pero con ciertas dificultades que no está dentro de la planificación general” (MO-2). Estas tareas solicitadas y la entrega de certificación las relacionan con un aumento de sueldo, que no se ha llegado a cumplir. “Promesas de aumento de sueldo en esta institución, que no se nos dan, y que no tienen, no tienen nada que ver con los cartones” (MO-2).

Manifiestan que es un proceso que medirá su desempeño dentro del aula, y la coherencia de este, con la planificación pedagógica. “Evaluación de desempeño van a ver mi trabajo en el aula, eso es lo que entendí. Me van a entrar a observar, iban a ver cómo me desempeño, como me desenvuelvo con las niñas, si desarrollo todas las competencias con ellas, si estoy dentro del perfil del colegio, sí cumplo con mis responsabilidades” (MD-1).

Dentro de esta categoría expresaron que existen problemas de comunicación. Los problemas se observan en la forma como las autoridades informan sobre el proceso de



evaluación por desempeños. “En ese momento que yo escuché ese comunicado, no le entendí muy bien porque fue algo tan general, ¿no? no, no fue tan específico. Recién hace una semana, recién se nos han acercado a un poquito, a conversar la directora con nosotros” (MD-1). Mencionan también que algunas de estas conversaciones con los líderes se dan en pasillos y surgen en el momento. “Hace una semana se acercó mi coordinadora a preguntarme cuántos años de servicio tenía y además sí había estudiado todas las áreas de montessori dónde lo había estudiado. Entonces le dije, bueno, yo le dije a grandes rasgos, porque me agarró en el pasadizo, en verdad no sabía, yo estaba apurada, estaba en clase” (MD-1).

Respecto a los canales de comunicación, expresan que no están bien establecidos, ya que la información que llega a la dirección, o de la dirección, procede de fuentes diversas y poco claras. “Hay informaciones que son netamente de áreas que llegan filtradas hacia estamentos más altos, no hablo de informaciones secretas, sino que hay cosas que tienen un proceso antes de ser revelados. Y llegan cuando están en proceso y no cuando se va a plantear la idea” (MO-2). Indican también que para obtener más información sobre este proceso los docentes deben acercarse de manera individual para hacer más consultas. “Los aspectos generales fueron detallados en esta reunión. Pero, sí, de hecho, yo los pedí para tener un poquito más de profundidad” (MO-2).

En relación con los problemas de comunicación, los docentes expresaron percibir de la nueva gestión poca apertura para escucharlos. “Que hay poca libertad de expresión, siento que por más que te dicen como que hay libertad de expresión, pero a veces, hay momentos que como que no te dejan, no te dejan expresarte porque siempre hay alguien que te está mirando un poco más” (AR-3).

Dentro de la categoría detonante los docentes se expresaron sobre las políticas salariales del centro educativo. Relacionan directamente la evaluación por desempeños con un incremento en su remuneración, pero identifican que es necesaria una homologación de sueldos a través de la creación de bandas salariales. “Uy sí, con eso van a aumentar los sueldos que la banda, que la banda, que la banda” (MD-1).

Explican que este aumento se dará con el cumplimiento de objetivos dados por la gestión actual. “Objetivos donde había que cumplir con ciertos parámetros y donde, además, venía incentivado por un aumento en el sueldo si uno llegaba a cumplir todas las tareas. Como tarjetita de un internet, ¿no? tenía mi hora gratis. Entonces, si llegaba a cumplir con



todas las tareas... éste iba, iba a ser uno de los privilegiados en términos de subir el sueldo” (MO-2). Los docentes mencionan que esta nivelación es también una promesa de hacer un tiempo. “Quedaron en que nos iban a homologar paulatinamente” (AR-2).

Además, los docentes manifiestan sentir un impacto emocional que afecta su dinámica familiar. “Uno no llega un momento en el que, con el que dice, pucha, tengo 3 trabajos. Perdón (llora), Tengo 3 trabajos, sacándome la mugre y tengo que dejar uno que ya va a llegar lo prometido. Perdón. Afecta también la frecuencia con la familia. Perdón (llora)” (MO-2).

La segunda categoría, miedo, se entiende como una manifestación de temor, preocupación, duda e inseguridad de los docentes frente a los cambios en los procesos educativos. En referencia a ella, los docentes mencionan que tienen muchas dudas y que esto produce inseguridad. “Un poco de dudas, de inseguridad en algunas personas” (MD-1). Indican también que se percibe incertidumbre y miedo a expresarse abiertamente. “Hay incertidumbre. Hasta a veces yo pienso que hay gente que hasta ha tenido miedo a expresarse, a decir las cosas” (AR-3).

Los docentes indican que también sienten suspicacia respecto a las formas como los líderes de la institución se acercan al personal docente para presentar los cambios en la institución. “Nos separan para hablar de ese tema, hace una semana la directora nos separó en dos grupos, a toda primaria” (MD-1). Manifiestan que perciben preocupación de parte de los líderes frente a los grupos y la organización entre docentes. “No quieren que haya grupos, que estén por separado, entonces hablan con uno solo” (AR-3). Expresan, además, que hay formas de plantear este procedimiento y cuestionan la manera en la que se presentó en el colegio. “Hay formas de plantearlo, hay formas de explicarlo, hay formas de ejecutarlo, hay formas de acercarlo” (MO-2).

Dentro de la categoría miedo, también manifiestan preocupación por la falta de retroalimentación y coherencia dentro de la evaluación. “Ya se perdió entonces, no me pudo dar el feedback, entonces yo no sé qué es lo que tengo que mejorar” (MD-1). No conocer qué aspectos mejorar y qué aspectos reforzar en el desempeño produce insatisfacción frente al proceso. Además, perciben prejuicios de parte de los líderes de la institución. “Se parte de que el otro es vago, el otro es dejado, y no quiere trabajar, no quiere ejecutar nada. Siempre se parte de te lo tengo que imponer para que lo hagas” (MO-2). Indican, incluso, que estos prejuicios pueden llegar a convertirse en etiquetas.



“En una época me dijeron que yo era muy negativa por solamente comentar las cosas que yo pienso” (AR-3).

Los docentes expresaron mucha preocupación en relación con el liderazgo de la institución. Mencionan que es necesario un acercamiento al personal y tomarse un tiempo para conocer el funcionamiento del colegio. “Empezar a conocer aquí a tu población” (MO-2). Indican no estar de acuerdo con la dirección al no respetar la diversidad dentro del cuerpo docente. “Sí, creo que todos son fichas del mismo tamaño y que cumplen la misma función de la misma manera, pues ahí hay problema” (MO-2). Manifestaron también lo importante que son los valores en los líderes de una institución educativa. “Sus valores estén bien centrados, que quieras buscar el bien común, que quiera trabajar por otras personas para que logre, la institución que salga adelante” (AR-3).

Los docentes señalaron el factor confianza y lo relacionaron con la identidad de la institución. “También hay que darle cierto valor a la gente que construyó con su experiencia, con su forma de ser, con su integridad personal... construyó la identidad de este colegio” (MO-2). Recordaron gestiones anteriores y compararon la apertura hacia el personal. “Pero estos últimos años no se ve eso” (AR-3). Mencionaron que al acercarse a conversar con los líderes de la institución perciben poca claridad. “Cuando vas personalmente como que te escuchan, pero también como que dicen otras cosas, como que te hablan en doble sentido” (AR-3).

La información que brindan los docentes sobre el miedo frente a la evaluación por desempeños, indica que sus temores se encuentran en la forma como el proceso es llevado, más no en el proceso en sí. “Yo pienso que no, no debería haber temor, no, pero sí un poco más bien de no temor, sino más bien este... No hay claridad” (AR-3).

Les preocupa que la evaluación sea solamente a través de papeles y no tenga importancia el factor humano, que está inmerso en el trabajo pedagógico. “De repente estén evaluando solamente tus cartones” (MD-1). Al no tener claridad sobre lo evaluado por los líderes la percepción es negativa. “De alguna manera le quita la humanidad al proceso” (MO-2). Indican también que los maestros se ven obligados a completar esquemas de acción que no siempre se ajustan a la realidad, porque el trabajo con estudiantes requiere cierta flexibilidad y adaptabilidad a sus procesos de aprendizaje. “Se le da mucho más énfasis al papel y no a la ejecución en sí” (MO-2).



Dentro de la categoría miedo, se expresaron sobre la importancia que da la institución al cumplimiento de normas. “La norma exige ciertas cosas, hay que aceptar porque es la norma. Pero no puedes dejar de pensar en el ser humano que hay detrás de cada función, de cada tarea, de cada objetivo” (MO-2). Mencionan que la institución si bien es cierto es una empresa, al ser un colegio tiene un impacto humano. “También tiene que haber una cuestión de enfoque cultural, de un sentido común, comprendiendo el sentido de que la educación como tal sí es una empresa, pero una empresa que apela a factores humanos” (MO-2).

La categoría dificultades se entiende como identificación de los procesos y factores que obstaculizan el rol docente y la aceptación del cambio. Aquí se identifica un fuerte compromiso docente, como factor común entre los entrevistados. “Yo cuando estoy en el aula como docente, y siempre se los comento a mis compañeras, a los más cercanos, yo como que me entrego al máximo a mi trabajo, yo estoy ahí, en ese colegio por las niñas” (MD-1). El vínculo establecido con sus estudiantes y sus familias es un escape para las preocupaciones y malestares dentro de la institución. “Pero ya cuando llego aula y llego al trabajo ya me olvido de eso” (AR-3).

Además, expresan su pasión por la disciplina que dictan y la forma como realizan esta labor formativa en sus estudiantes. “Hay chicas que son un caos en el aula y que en clase de educación física son las mejores estudiantes que puedan haber” (MO-2).

Sin embargo, indican que los comentarios y conversaciones en los pasillos son una dificultad. “Trato de no, no es no involucrarme, sino en el hecho de que no contamine mi trabajo dentro del aula, porque si no, voy a estar preocupada o me pongo de mal humor” (MD-1).

Los docentes refieren que estos malestares son parte de sus emociones y que es necesario poder comunicarlas, aunque consideran que no se da valor a la salud mental. “Hoy en día, parece que sentir es un delito, pareciera, lo digo aquí en este lugar, pareciera que sentir es un delito” (MO-2). Agregan que es necesario retomar la importancia que se dio durante la pandemia a la depresión en el ámbito escolar. “Se habló mucho de la depresión laboral, de la depresión escolar y pareciera que eso ya no existe. Pareciera que no me importa cómo, pero hay que lograr el objetivo a costa de lo que sea y el objetivo y el objetivo. Pero también es tener calidad de vida” (MO-2).



Respecto a las dificultades que se producen, relacionadas a la evaluación por desempeño, los docentes mencionaron la culpa. Indican que hoy en día calificar el proceso de aprendizaje de un estudiante produce una presión en cadena, de abajo hacia arriba en el organigrama de la institución. “Si un alumno fallaba, la culpa, literalmente, la culpa era del docente a cargo, si ese docente a cargo había fallado la culpa era del coordinador de área. Si ese coordinador de área había fallado la culpa la tenía el coordinador o la coordinadora de nivel, y así iba escalando hasta arriba” (MO-2). Asignar culpas produce finalmente mayor presión y ansiedad frente a la evaluación. “Mayor presión sobre cada uno de estos agentes, entonces termina por generarse un clima de ansiedad a no fallar” (MO-2).

Dentro de las dificultades enunciadas, los docentes se manifestaron sobre la currícula y el impacto en la metodología Montessori que imparte el colegio. “Se está perdiendo en las aulas este lindo trabajo porque tienes que cumplir con la currícula” (AR-3). Indicaron también que la pedagogía de cada disciplina educativa debe comprenderse desde las condiciones de la disciplina misma, y la programación curricular lo debe contemplar así. “Hay cosas que el papel no dice y no voy a decir, porque yo lo planteé de esta manera, planteé esta clase de esta manera y planteé esta resolución a este problema desde el punto de vista del área de educación física” (MO-2).

Declararon, asimismo, que no propiciar el trabajo en equipo dificulta la labor docente. Al presionar a los coordinadores de área en su función fiscalizadora, y asignar culpas, se ha perdido la colaboración. “Nos lleva a presionar en aspectos, en otros aspectos que antes no sucedía porque, digamos, éramos parte de la misma área y parte de las mismas funciones” (MO-2).

Finalmente, mencionaron el aumento de la carga laboral, sobre cómo impacta en la dinámica familiar, produce desgaste emocional y afecta también sus funciones como docentes. “Llevo a la casa trabajo, porque no me permito fallar, pero tampoco me lo permitirían” (MO-2). Señalan que la labor formativa y pedagógica disminuye por verse en la necesidad de dedicar más horas a otras tareas asignadas. “Yo pienso que ahorita nos estamos volviendo en secretarias, porque tenemos tantas cosas, tantos papeleos, que de verdad una profesora de inicial no debería estar avocada a hacer un montón de papeleos, un montón de cosas que realmente a veces ni las leen” (AR-3).



Tabla 2

Detonantes, categorías de estudio y elementos emergentes

Tipos de detonantes que producen resistencia	Categoría de estudio	Elementos emergentes
A) Detonantes jerárquicos	Detonante	Problemas de comunicación
		Impacto emocional y familiar
	Miedo	Cambio cultural
		Susplicacia
B) Detonantes pedagógicos	Dificultades	Jerarquía vertical y normativa
		Conocer la institución
	Miedo	No hay confianza
C) Detonantes desde la participación	Dificultades	Poca humanidad
		Asignación de culpas
	Miedo	Disciplinas curriculares
		Fuerte compromiso pedagógico
Dificultades	Labor administrativa	
	Contradicción curricular	
	Comentarios que contaminan	
Miedo	Presión	
	Comparaciones y comentarios	
		Escuchar al personal

Discusión

A partir de los hallazgos obtenidos en las declaraciones de los docentes, es posible conocer la manera en que perciben la evaluación por desempeños, así como la manifestación de resistencia a este cambio dentro de la institución educativa.

Frente a un proceso de cambio la gestión escolar se enfrenta a una resistencia. Marín Salazar (2013) indica que, para los directivos de las escuelas, la resistencia es una oportunidad de mejora; esta concepción debería llevar a ciertas estrategias que les permitan recopilar información. Una estrategia que disminuye la resistencia es el aumento de sueldo, como indican Arriaga Cárdenas y Lara Magaña (2023) y Córlica (2020). Por lo que, se podría interpretar que la gestión del centro educativo ha tomado esta decisión para motivar a los docentes a realizar el proceso de evaluación con una actitud positiva.



Se identifica uno de los detonantes propuestos en la investigación, precisado como detonante jerárquico. Marín Salazar (2013) y Córica (2020) plantean que la imposición jerárquica de una innovación lleva a la resistencia. Mencionan que los líderes de la institución tienen la responsabilidad de comunicar adecuadamente los procesos que desean implementar. Sin embargo, se observa que los canales de comunicación no están debidamente establecidos, produciendo conversaciones en los pasillos y brindando información difusa, no oficial. Esto obliga a los docentes a acercarse individualmente a pedir mayor información, porque no se brinda una guía clara de los aspectos a evaluar.

Córica (2020) señala que los líderes que imponen los cambios desde la normativa, activan la resistencia de los docentes a las innovaciones, ya que el proceso, aunque se considere importante, no es bien recibido. Se ve reflejado esto cuando los docentes manifiestan que el cumplimiento de las normas no puede llevar a perder el factor humano; mencionan también fastidio por la creciente carga administrativa que los aleja de su labor pedagógica.

Mediante la información recogida se puede identificar otro detonante propuesto, el detonante pedagógico. Marchesi y Martín (2014) y Girón Pizarro (2013) mencionan la gran preocupación de los docentes por los cambios curriculares y el efecto en sus asignaturas. Explican la importancia de mantener activa y constante su participación en los procesos que involucran cambios curriculares. Se evidencia mediante las entrevistas que los docentes se muestran inconformes con la presión hacia el cumplimiento curricular, ya que afecta la forma como ellos interactúan con sus estudiantes. Resaltan y expresan añoranza frente a la libertad que tenían en el pasado para diseñar sus clases y determinar la metodología de enseñanza más pertinente.

En el aspecto disciplinar expresan también molestia, porque consideran que sus asignaturas tienen una naturaleza específica, como la educación física, y que no perciben sea comprendida por los líderes de la institución. Rescatan nuevamente la importancia que da la institución al cumplimiento estricto de las normas. Siendo este otro aspecto que produce resistencia al cambio, mencionado también por Córica (2020).

Además, en el detonante pedagógico, Ahumada-Bastidas y Sánchez Huarcaya (2022) y Córica (2020) hacen hincapié en los efectos de la carga laboral sobre los docentes y su apertura al cambio. El cansancio crónico, que se evidencia en las entrevistas, produce una menor predisposición positiva, por lo tanto, resistencia a la innovación pedagógica.



Córica (2020), Micalay (2021) y Muñoz (2021) plantean también un detonante que se produce desde la evaluación. Las entrevistas realizadas permiten identificar que la evaluación en sí misma no produce resistencia; la preocupación de los docentes se evidencia en la forma como el proceso ha sido presentado y el impacto cultural que este ha producido. Córica (2020), Micalay (2021) y Muñoz (2021) explican que este detonante se produce por la incertidumbre y la invasión a la práctica pedagógica durante el proceso de evaluación.

Los docentes mencionaron que no tienen claro el proceso de evaluación por desempeños. Las fuentes de información que la institución educativa les ha proporcionado producen incertidumbre y poca confianza. Galaz-Ruíz y Anaya-Torres (2022) explican que esto crea resistencia debido a que afecta la confianza del maestro. El poco acercamiento de los líderes hacia el personal docente provoca insatisfacción. Las expresiones brindadas por los docentes frente a esta innovación en la institución están relacionadas a falta de humanidad, impacto cultural y desconocimiento de los líderes sobre la población docente. Su percepción es negativa por la manera como los líderes presentan el proceso, la evaluación como tal no es un factor. Dentro de las entrevistas los docentes aluden que su labor no cambia, así como tampoco el compromiso pedagógico hacia sus estudiantes.

El detonante desde la participación se comprende, según Maharaj y Bascia (2021), Córica (2020), Micalay (2021) y Muñoz (2021), como el involucramiento y el diálogo que debe permitirse a los docentes frente a cualquier cambio que proponga la institución.

Según lo señalado por los entrevistados, los líderes de la institución no muestran apertura y no promueven la organización entre los profesores. Los docentes perciben, por el contrario, mensajes contradictorios e incoherentes de parte de los líderes. Cuestionan también que no les permitan trabajar colaborativamente y manifiestan temor a acercarse debido a que las reuniones con la dirección deben ser individuales. Los docentes identifican un cambio cultural que afecta su trabajo y sus relaciones dentro, pero también fuera de la institución.

Ante esto, Micalay (2021) y Muñoz (2021) detallan los mecanismos que manifiestan resistencia dentro del detonante de la participación. Se ha identificado mediante las entrevistas uno de ellos, la participación individual. Según los docentes, se acercan a sus líderes, pero estas conversaciones no terminan como esperan. No



es posible determinar que se cumplan los otros mecanismos que son las alianzas, la negociación o el conflicto.

Conclusiones

La evaluación por desempeños en una institución educativa particular de Lima Metropolitana produce resistencia al cambio en los docentes. La resistencia se manifiesta a través de dos componentes, cognitivo y afectivo. Las expresiones de los docentes sobre el poco conocimiento del proceso de evaluación y los canales de comunicación interna que no se respetan, producen resistencia cognitiva que se refleja a través del cuestionamiento y las dudas sobre el cambio dentro de la institución. En el componente afectivo las manifestaciones de resistencia se evidencian a través de las emociones que les produce el cambio, tales como, angustia, fastidio, cansancio, preocupación, miedo e incertidumbre.

La investigación da a conocer que los docentes se resisten debido a tres detonantes: jerárquico, pedagógico y desde la participación. Estos detonantes producen en ellos manifestaciones como poca confianza en los líderes, mayor presión, más carga laboral, poca libertad pedagógica, disminución en el trabajo colaborativo y poca participación docente. Pese a la estrategia de aumento de sueldo, como mecanismo para disminuir la resistencia, la investigación determina que los docentes no confían en los líderes y se muestran preocupados por la manera como se dirige la institución.

Detectar estos detonantes permite concluir que la resistencia de los docentes en la institución se manifiesta a través de expresiones relacionadas con el miedo y las dificultades que produce la forma en que ha sido propuesta la evaluación, mas no la evaluación en sí misma. Se determina, además, que los cambios culturales afectan al cuerpo docente dentro de la institución, y también fuera de ella, a nivel familiar. La resistencia de los docentes no produce menos compromiso pedagógico, pero sí los predispone negativamente a la labor administrativa.

Referencias

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. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061010>



- Álvarez Agüero, C. M., Callupe Pérez, R. L., y Verano Legarda, P. M. (2019). *Diagnóstico de las resistencias organizacionales al cambio en la innovación de metodologías de enseñanza en la especialidad de ingeniería electrónica* [Tesis de licenciatura en Gestión, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14595>
- Arriaga Cárdenas, O. G., y Lara Magaña, P. d. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 460-474. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 255 - 272. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26578/21369>
- Diedericks, J., Cilliers, F., y Bezuidenhout, A. (2019). Resistance to change, work engagement and psychological capital of academics in an open distance learning work environment. *SA Journal of Human Resource Management*, 14. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v17i0.1142>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Galaz-Ruíz, A., y Anaya-Torres, E. (2022), La evaluación docente como dispositivo de seducción. ¿Negarse también es resistir? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 124 – 137. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.36.1187>
- Girón Pizarro, M. V. (2013). *La investigación - acción como aporte a la construcción de un currículo negociado* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4741>
- Gorospe, J., y Edaniol, E. (2022). Resistance to Change and Work Engagement of the Faculty of Occidental Mindoro State College, Philippines. *Journal of Practical Studies in Education*, 1 - 8. <https://doi.org/10.46809/jpse.v3i4.50>
- Inandi, Y., Tunc, B., Yucedaglar, A., y Kilic, S. (2020). The relationship of school administrators' leadership styles with organizational dissent and resistance to change according to perceptions of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 287-302. <https://eric.ed.gov/?q=resistance+to+change+teachers&id=ED616907>
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L.



- Maharaj, S., y Bascia, N. (2021). Teachers' Organizations and Educational Reform: Resistance and Beyond. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 34 - 48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301577.pdf>
- Marchesi, Á., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Marín Salazar, J. J. (2013). *Los docentes frente al cambio de gestión directiva: La dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4740>
- Micalay, T. (2021). La resistencia docente al cambio ¿obstáculo o insumo para una mejora continua? En A. Sánchez (Eds.), *Repensando la gestión educativa: Aspectos clave para gestionar instituciones educativas* (pp. 69 - 85). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182802>
- Muñoz, D. (2021). Los docentes: Miembros activos de sus escuelas. En A. Sánchez (Eds.), *Repensando la gestión educativa: Aspectos clave para gestionar instituciones educativas* (pp. 31 - 48). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182802>
- Ortiz-Bernal, J., Gutiérrez-Zapata, A. y Serrano-Monroy, M. (2022). Evaluación docente: imaginarios y percepciones de los educadores en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 29-42. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061103>
- Razeto, A. (2016). Confianza interpersonal entre los miembros de una escuela: valor básico y olvidado por las reformas educativas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 461-483. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21926>
- Rodríguez, C. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Gestión escolar desde el enfoque de justicia social. (2018). *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 2(3), 77-92. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020306>
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia: ¿Qué puede aprender el mundo?* (R. Biekofsky, Trad.). Paidós: Cuestiones de Educación.



Scholkmann, A.B. (2021). Resistance to (Digital) Change. En D. Ifenthaler, S. Hofhues, M. Egloffstein y C. Helbig (Eds.) *Digital Transformation of Learning Organizations*, 19 – 236. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_13

Starr, K. (2017). Educational Leadership, Change, and the Politics of Resistance. En M.A. Peters (Eds.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 659–664). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_240

Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.