

Resistencia docente al cambio en una universidad privada de Lima al proceso de acreditación***Teaching resistance to change in a private university in Lima to the accreditation process*****Tatiana Rafaela Micalay Paredes**<https://orcid.org/0000-0003-3208-4918>

Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima, Perú

tmicalay@pucp.edu.pe**Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya**<https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima, Perú

aosanchez@pucp.edu.pe**Resumen**

El enfoque de micropolítica en las organizaciones educativas, tiene como uno de sus principales elementos al cambio, ya que a partir de éste es que se van a poder manifestar diferentes situaciones y conductas que son objeto de estudio de este enfoque. En este sentido, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de los docentes sobre las formas de resistencia al proceso de acreditación en una carrera de una universidad privada de Lima. Cabe resaltar, que el proceso de acreditación genera cambios dentro de la organización, que afecta el comportamiento organizacional y puede provocar resistencias por parte de los que trabajan en la organización. Para ello, se realizó una investigación cualitativa y se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Como principales conclusiones se obtuvo que el proceso de acreditación es percibido como un proceso que es difícil de comprender, y se hace indispensable convocar la participación de todos los miembros que estarán implicados, y no solo que sea una decisión de aquellos que tienen un cargo de autoridad y poder de decisión.

Palabras clave: acreditación, docente, resistencia al cambio, micropolítica.

Abstract

The micropolitical approach in educational organizations has as one of its main elements the change, because of this will be able to manifest different situations and behaviors that are the object of study of this approach. In this sense, the present research work has as objective analyzed the perceptions of teachers about the forms of resistance to the accreditation process in a career of a private university in Lima. It should be noted that the accreditation process generates changes within the organization, which affect the organizational behavior and can cause resistance in those who work in the organization. To this end, a qualitative research was carried out and semi-structured interviews were applied. As principal conclusions it was obtained that the accreditation process is perceived as a process that is difficult to understand, and it is indispensable convene the participation of all the members who will be implicated and not only a decision of those who have a position of authority and power of decision.

Keywords: accreditation, teacher, resistance to change, micro political.

Recibido: 12/03/2020**Enviado a árbitros:** 12/03/2020**Aprobado:** 18/06/2020

Introducción

Uno de los cambios más importantes en las instituciones educativas de Educación Superior durante la última década en el contexto peruano es la tendencia hacia la calidad, la cual según Botero (2009) se ve reflejada en las exigencias que genera la sociedad en la formación del talento humano. En ese mismo sentido, Prieto, Hernández, Palacios, Regalao y De La Hoz (2019), caracterizan a las universidades como sistemas complejos y delicados, que se ven obligadas a renovar su quehacer educativo, a ser proactivas y tener una visión de globalidad para contribuir al desarrollo humano.

En efecto, Chandler (2013) menciona las razones más comunes para que una universidad genere procesos de cambio son responder a las necesidades del mercado, responder a las solicitudes de las leyes, cambiar los planes de estudios, mejorar su calidad, entre otras.

En consecuencia, el proceso de acreditación ha comenzado a tomar relevancia en los últimos años, significando un gran cambio respecto a cómo las instituciones educativas conciben su calidad académica.

Propósitos de la investigación

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la presente investigación plantea como pregunta de investigación ¿cómo se manifiesta la resistencia de los docentes de una carrera de una universidad privada de Lima al proceso de acreditación? a partir de la cual se definió como objetivo general analizar las percepciones de los docentes sobre las formas de resistencia al proceso de acreditación en una universidad privada de Lima.

Descripción del enfoque teórico

Micropolítica

La micropolítica, a diferencia de la macropolítica, no establece su concepción del poder a nivel del Estado, ni lo sitúa en el centro de la sociedad, por el contrario, se da a nivel de la vida cotidiana, sin admitir las formas convencionales de organización como la partidaria o sindical (Garavito, 1999, en Alzate, 2009). A efectos de este concepto, a finales de los años 80 se comenzó a desarrollar la perspectiva micropolítica de las organizaciones, lo que generó una nueva área de investigación respecto a las organizaciones educativas, la cual está principalmente orientada a la dimensión política de la organización, poniendo énfasis en las dinámicas de poder del grupo que la conforma (Blase, 2002).

La perspectiva micropolítica, según Bardisa (1997), difiere de los modelos económicos y sociológicos con los que inicialmente se analizaba a las organizaciones educativas y que destacaban los aspectos más formales y predictivos, ya que esta perspectiva plantea que el orden en las organizaciones educativas siempre se negocia políticamente bajo una lógica interna propia, basada en los diferentes intereses, intercambios, influencia y poder existentes entre sus integrantes, y que los potenciales conflictos deben ser vistos como algo natural y no dañino, ya que pueden servir para promover el cambio en la organización.

Así mismo, según Bermúdez (2019) las interacciones cotidianas que se dan entre los integrantes de la organización, van a estar mediadas por el ejercicio del poder formal o informal que pueda ejercer cada uno de ellos a nivel individual o grupal, además, al tener intereses tanto personales como organizacionales, desarrollarán acciones que van a generar un ambiente permanente de potencial conflicto, por tener respuestas de control o resistencia respecto la intención de lograrlos.

Así pues, se sabe que una organización educativa está conformada por una comunidad compuesta por diversos actores, como los docentes, quienes tienen diversos roles y funciones, siendo el principal el de liderar el proceso de enseñanza- aprendizaje, razón por la cual, su participación es imprescindible en cualquier proceso de cambio que la organización se proponga realizar.

Resistencia al cambio

Según Ball (1989), para el estudio de la micropolítica en la organización educativa, se considera como un punto de partida apropiado la exploración del cambio, ya que el cambio en una organización muy probablemente origine desacuerdo entre los individuos o grupos pertenecientes a ella, lo que permitirá identificar las fuentes y procesos de conflicto que existen en la cotidianidad de la vida organizacional. En ese mismo sentido, el cambio puede entenderse como una innovación introducida de manera organizada y consciente en el funcionamiento organizacional o una conducta de sus miembros que suponga una transformación positiva y ventajosa (Velasco, 2000).

Según Beas y Ponce (2006), diversas investigaciones señalan que el cambio y la mejora en el campo de la gestión e innovación educativa se enfrentan a grandes dificultades, siendo la principal causa la resistencia a cambiar las costumbres y cultura de la organización. Así mismo, mencionan el fracaso de los cambios se debe a que no se comprende el rol de la cultura de la organización ni las prácticas docentes, y porque son implementados desde los miembros que tienen poder hacia los que no, además, porque a veces son diseñados por expertos o especialistas, pero implementados por los docentes.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que si bien la resistencia suele verse como algo negativo para la organización, según lo que plantean Ford y Ford (2010), la resistencia tiene un

valor en sí misma, ya que en las primeras etapas de la propuesta de cambio, el que se hable sobre ese cambio ya sea de manera positiva o negativa, ayuda a hacerlo visible dentro de la organización.

Después de lo anterior expuesto, es evidente que lograr un cambio, es el resultado de un proceso de construcción colectivo, donde los actores crean y desarrollan de manera conjunta recursos y capacidades que permiten que la organización se oriente o reoriente de manera dinámica. Por tanto, se sugiere que todo cambio debe tomar en cuenta indispensablemente, la cultura de la organización y las culturas personales de quienes la conforman, y el compromiso y voluntad de quienes tienen el poder y los que no.

Así, cuando se habla de acreditación, la cual según el artículo 11 de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2006), se define como “el reconocimiento público y temporal a la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa” (p.3), se hace referencia a un gran cambio en la gestión educativa de una institución, ya que cuando ésta decide participar por primera vez en un proceso de acreditación, debe ser con la intención de mantenerla de manera permanente, lo cual definitivamente va a implicar cambios.

Por ejemplo, a nivel de cultura organizacional va a involucrar introducir nuevos conceptos o reforzarlos si es que ya existían, como son la autoevaluación y la mejora continua, ambos van a necesitar el desarrollo de diferentes actividades y tareas en las que se va a solicitar la participación de los miembros de la institución, ya que necesariamente se va a tener que designar nuevos roles o funciones, de manera permanente o temporal, para que la acreditación tenga sostenibilidad.

Son precisamente estos cambios los que pueden generar resistencias en los integrantes de la comunidad educativa, sobre todo en los docentes, ya que llevar a cabo estos cambios puede implicar la modificación de sus prácticas pedagógicas, afectando sus esquemas de enseñanza-aprendizaje, o las responsabilidades y funciones que tenían. Por ejemplo, Apple (1997) plantea frente a los intentos de control de racionalizar y estandarizar el proceso y productos de la enseñanza, definiéndolos como una colección de competencias medibles, no todos los docentes responden estas presiones de forma similar, ya que según Caruth y Caruth (2013) los docentes pueden percibir estos cambios como una observación a su calidad profesional.

Por otro lado, son los profesores y no necesariamente el personal administrativo, los encargados de llevar a cabo los procesos más importantes en los programas de formación a los cuales pertenecen, en este sentido, persuadir a los profesores a realizar cambios significativos en estos procesos puede ser complicado. Esto se relaciona con lo que Molina (2017) menciona, respecto a que a veces los cambios no se dan a través de un proceso de diálogo, en el cual se pueda escuchar las propuestas de los demás integrantes de la organización, además de aquellos que por sus cargos tienen la responsabilidad y poder de tomar decisiones, es decir, no se da un espacio donde se convoque a todos los grupos de interés para discutir temas relacionados a la mejora, pero sí se exige su participación para que todo resulte bien.

En relación a esto, el proceso de acreditación ya sea a nivel institucional o de una carrera profesional, evidencia lo planteado por Molina (2017), ya que usualmente son los directores o coordinadores de carrera los que deciden que el programa participe en un proceso de acreditación, no siempre consultando o incluso comunicando previamente a los demás docentes del programa; sin embargo, llevar a cabo el proceso de acreditación va a implicar la participación, a veces obligada de los docentes, ya sea brindando información o elaborándola. En

consecuencia, podrían generarse resistencias desde los docentes, ya que algunos pueden no tener claro en qué consiste el proceso de acreditación o el por qué la carrera está participando de dicho proceso, entre otros cuestionamientos que puedan surgir.

Recorrido metodológico

De acuerdo con los razonamientos anteriores orientados por el propósito de la investigación, el recorrido metodológico implica analizar la experiencia personal de los entrevistados respecto a un fenómeno, en este caso la acreditación, lo cual responde a un estudio con enfoque cualitativo. En ese mismo sentido, Cerrón (2019) afirma que la investigación cualitativa se configura pertinentemente para la Educación, ya que se basa en procesos de transferencia y desarrollo de elementos comunes entre los grupos pertenecientes a una comunidad educativa y que se van transformando en y a partir de las redes sociales y la realidad de dicha comunidad. Así mismo, es descriptivo, porque demandó “la interpretación de la información siguiendo algunos requisitos del objeto de estudio sobre el cual se lleva a cabo la investigación” (Abreu, 2014, p. 199).

Como técnica de recolección de información se usó la entrevista semiestructurada “para recoger las percepciones de los docentes con el fin de obtener información contextualizada” (Sánchez, 2015, p.156), y como instrumento de recogida de información una guía de preguntas. El instrumento respondió a las categorías de estudio: percepción de cambio y conductas de resistencia. Se asume desde el marco de referencia, que la acreditación promueve cambios dentro de la organización y genera resistencia entre los trabajadores, en este caso los docentes. El instrumento pasó por juicio de experto, quien lo revisó y validó. Se verificó las preguntas en relación a las categorías de estudio y que puedan recoger información sobre lo planteado en el propósito de la investigación.

La institución educativa donde se desarrolló la investigación es una universidad privada ubicada en Lima, cuya propuesta formativa está organizada en el nivel de estudios de pregrado y estudios de posgrado. La universidad, para cumplir con su compromiso con la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de la formación que brinda, promueve e implementa la acreditación institucional y de sus carreras.

En este sentido, se trabajó específicamente con una carrera acreditada de dicha universidad, siendo uno de los principales criterios de selección, la facilidad de acceso a sus docentes. Dicha carrera se encuentra acreditada ininterrumpidamente desde el año 2010 por una agencia nacional y una internacional, y tiene la intención mantener ambas acreditaciones. Sobre las principales características de los entrevistados, son cuatro docentes de sexo masculino, con rango de edad de 35 a 60 años, con condición laboral de nombrados, y con aproximadamente entre 10 a 20 años de tiempo de servicio en la carrera. Es importante mencionar que además de los datos presentados en la tabla N 1, dos de ellos han ocupado cargos de coordinación relacionados a la gestión del proceso de acreditación de la carrera en los últimos 10 años.

Tabla 1. Descripción de los sujetos de investigación

Código de sujeto de investigación	Descripción
S1	Aproximadamente 10 años como docente de la carrera, nombrado, cuenta con título profesional.
S2	Aproximadamente 20 años como docente de la carrera, nombrado, cuenta con grado de doctor.
S3	Aproximadamente 20 años como docente de la carrera, nombrado, cuenta con grado de magister.
S4	Aproximadamente 10 años como docente de la carrera, nombrado, cuenta con grado de magister.

Fuente: Micalay y Sánchez (2020)

Una vez seleccionados, se les escribió por correo electrónico para preguntarles si podrían participar, indicándoles brevemente el tema de la investigación; así, se obtuvo una respuesta

positiva de todos, quienes también indicaron su disponibilidad. Las entrevistas se hicieron en una misma semana. Cada entrevista inició con la firma del consentimiento informado y con la aprobación para grabarlos. La firma de este documento responde al principio ético de la investigación respeto y confidencialidad. Además, se les explicó a los entrevistados que la información recogida sería utilizada solo para el presente estudio.

Luego, se hizo una transcripción textual de los audios y con esta información se elaboró una matriz de hallazgos para cada categoría subdividida por las respuestas de cada pregunta y entrevistado. Así mismo, la matriz permitió organizar una *respuesta*, que es una extracción textual de la entrevista que ayuda a responder la pregunta; un “hallazgo”, que es un extracto de la respuesta que brinda la idea precisa que responde a la pregunta; y finalmente el *elemento emergente* (entendido como codificación abierta), que es la síntesis o idea del hallazgo identificado (Arraiz, 2014; San Martín, 2014). Finalmente, se realizó la interpretación o discusión para “analizar desde su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano, logrando la reflexividad del investigador” (Heisteringer, 2006 citado en Sánchez y Guevara, 2019, p. 62) de lo hallado con la teoría revisada (Murráiz, 1992).

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de recolección de información, los cuales han sido organizados en dos categorías que responden al objetivo general: percepción de cambio y conductas de resistencia, ambos relacionados al proceso de acreditación universitaria. Así mismo, la información ha sido examinada en base a un análisis inductivo de las experiencias de los docentes entrevistados, quienes han cumplido diferentes funciones desde que la carrera realizó el proceso de acreditación por primera vez, lo que permitió

recoger diversas experiencias para hacer un análisis interpretativo sobre las resistencias de los docentes al proceso de acreditación de la carrera.

En primer lugar, se analizará la información obtenida respecto a la percepción de cambio de los docentes sobre la acreditación. Así pues, se identifica que la perciben principalmente como un proceso que toma tiempo comprender, y de acuerdo a lo manifestado, se caracterizó inicialmente por ser confuso, sobre todo respecto a su objetivo y la participación de los docentes, pero que con el tiempo y según los cargos ocupados, ha sido mejor comprendido; sin embargo, manifiestan tener algunas dudas y cuestionamientos hasta la actualidad. Así lo expresan los entrevistados: *cuando nos hablaron de la acreditación en realidad creo que muy pocos profesores entendieron para qué era y por qué era (S2)*, percepción que no ha sido fácil de cambiar, de ahí *siento que de a pocos se ha ido mejorando esa percepción digamos inicial que te cuento a la que ahora existe, sin embargo, todavía creo que falta mucho por trabajar ahí (S3)*.

Por otra parte, los docentes también manifiestan como una percepción importante, el carácter obligatorio que se le atribuye al proceso de acreditación, lo cual genera que ellos también estén implicados de manera obligada, sin tener una completa claridad sobre el proceso. Según los docentes: *...entonces más que un ambiente en el cual la gente estuviese convencida, fue como si nos forzaran hacer algo en el cual la gente tenía dudas (S2)*.

Entonces, percepciones de proceso a largo plazo, confusión y obligatoriedad se relacionan, ya que a partir de la memoria de los docentes sobre el proceso de acreditación en la carrera, no se realizó una consulta para decidir si llevar a cabo o no el proceso de acreditación, si no, solamente fueron informados de su realización y de su solicitud de participación. Esto permite comprender la sensación de confusión inicial, la cual según manifiestan, se mantiene hasta ahora aunque en menor medida, ya que no hubo la oportunidad de analizar la importancia, ventajas y desventajas

del proceso y de sacar una conclusión propia, mermando la posibilidad de una verdadera apropiación del proceso.

En relación a ello, se puede atribuir cierta responsabilidad a las personas que lideraron inicialmente la implementación de la acreditación, en el sentido de no haber generado suficientes espacios para escuchar previamente la opinión de todos los docentes y también cabe preguntarse si la información fue difundida de la mejor manera. A la sensación de confusión, también añaden el desconocimiento percibido sobre todo lo que el proceso implicaba.

Así, se observa claramente lo mencionado previamente por Molina (2017) respecto a que a veces los cambios no se dan mediante un proceso de diálogo entre todos los integrantes de una organización, en este caso, los docentes de la carrera, y que solo toman decisiones quienes están en cargos que les permite hacerlo, pero que luego, se exige a todos su participación para que el cambio se desarrolle.

Así mismo, al preguntarles si han percibido algún cambio en la carrera entre antes y después de estar acreditada, lo que más llama la atención es que no surgieron muchas respuestas sobre cambios relevantes, y más bien, los cambios que los docentes pudieron identificar fueron aquellos que eran consecuencia de la acreditación en el sentido de que ésta los exigía, pero no necesariamente porque los integrantes de la carrera hayan hecho un trabajo de análisis de los cambios necesarios de realizar. Según los docentes... *a veces no porque la gente esté convencida de hacer el cambio, si no porque la acreditación ha hecho que eso aparezca* (S1).

También, se ha podido identificar que los docentes pueden manifestar una actitud suspicaz al proceso de la acreditación en el sentido de pensar que solo es una cuestión de marketing institucional o en este caso, de la carrera, que ese es su único valor, y que no genera algún otro valor más sustancial a la carrera o no le es útil a ellos como docentes.

había que... simplemente presentar algo, para poder acreditarlos, entonces desde mi punto de vista fue una cosa un poco apresurada, ¿no? porque claro se perseguía el objetivo de estar acreditado, entonces eso llevó a que muchos profesores no vean bien, haya pues estas ideas de que haya solo esta cuestión marketera (S3).

Además, manifiestan comprender que el desarrollo del proceso de acreditación implica manejar adecuadamente la relación con los docentes, es decir, se puede deducir que ellos reconocen la magnitud de las tareas adicionales que puede generar este proceso, y que reconocen que se debe saber manejar con los docentes para que lo reciban de la mejor manera. Así, *...parece que hay mucho cuidado de eso, de que el cambio no sea tan duro como para que nadie lo acepte, ni tan suave como para que no se sienta, están todavía ahí (S1).*

Dadas las condiciones que anteceden, se cree pertinente mencionar dos cosas; primero, al momento de hacer un cambio donde participa un grupo grande y variado de personas, se debe generar espacios de presentación de la propuesta en donde pueda ser discutida, y dependiendo del resultado que quiere obtener quienes lideran dicho cambio, se deberá recurrir a estrategias como identificar a personas influyentes en el grupo; y segundo, al plantear un cambio es muy importante brindar la información completa y clara para asegurar resolver las dudas, sobre todo si es un cambio o iniciativa cuya intención es mantenerse a lo largo del tiempo.

Por otro lado, respecto a la categoría de conductas de resistencia, es interesante mencionar que el elemento predominante en esta categoría, también apareció en la primera y es la obligatoriedad, es decir, una de las razones que puede generar conductas de resistencia en los docentes hacia el proceso de acreditación es percibirla como una actividad obligada, ya que aquello que sea obligatorio y adicionalmente percibido como una carga, muy probablemente genere poca disposición a participar en ello. Según los docentes, *...en general solamente pueden*

sentir mucho que le están cargando nada más de trabajo y no obtienen algún beneficio, algunos pueden sentir eso (S1).

No obstante, se debe decir que los docentes no han dado mucha referencia sobre conductas de resistencia visiblemente de oposición hacia el proceso de acreditación. Sin embargo, según Caruth y Caruth (2009) la resistencia no siempre es una conducta visiblemente de oposición, a veces puede ser simplemente no movilizar esfuerzos a favor, o lo que puede ser más común y que se ha podido identificar en los entrevistados es la opinión y actitud que tienen hacia el proceso de acreditación, al cual le otorgan sobre todo atributos que son cuestionables para ellos. Ejemplo de esto, es manifestar una actitud suspicaz sobre el valor agregado de la acreditación hacia la carrera y a sus docentes, lo que se relaciona con lo mencionado previamente por Apple (1997) en que no todos los docentes recibirán los nuevos modelos de gestión educativa de la misma manera por más que se presenten como una mejora para la organización.

Por otra parte, dos aspectos que ayudarían a explicar la resistencia de los docentes a la acreditación es el (des) interés y la edad. De manera que, según manifiestan los entrevistados, cuando los docentes son personas mayores, va a ser más difícil que reciban los cambios desde su comprensión hasta su participación, ya que tienen más años realizando las actividades de cierta manera, lo cual evidencia lo mencionado por Caruth y Caruth (2013), cuando mencionan que en un estudio los investigadores encontraron que los docentes mayores y hombres fueron los más resistentes al cambio. Por otro lado, en los docentes más jóvenes, hay más probabilidades que tengan mayor apertura a cambios o innovaciones que incluso signifique realizar algunas actividades adicionales a las reconocidas en su cargo.

Con referencia a lo anterior, el grupo de docentes mayores, es lo que Ball (1989) denomina “vieja guardia”, la cual está conformada por los docentes de mayor edad y largos años de

servicio, que ya no son incluidos en la actividad política y cambio educativo de la organización, ya que son defensores de la idea de que todo tiempo pasado fue mejor y de las normas frente a cambios que podrían resultar inútiles. Así lo manifiestan los docentes...*usualmente las personas más antiguas que siempre han hecho las cosas de alguna manera le es más difícil cambiar las cosas* (S4).

También, se puede decir que algunas conductas de resistencia no son intencionadas, por ejemplo, el tema de acreditación que pude llegar a implicar varias tareas pequeñas, requiere más tiempo de algunos docentes clave en gestionar el proceso, sin embargo, por otras actividades requeridas por el puesto que desempeñan, no pueden involucrarse de la manera que se necesita o quisieran en la acreditación.

... ahora último estoy metiéndome un poco más, pero antes yo me siento un poco desconectado no por culpa de la parte de acreditación, si no que el puesto en que estoy se ha salido un poco de las manos en cuanto a las cosas rutinarias y administrativas que hay que hacer...(S4)

En efecto, como menciona Ball (1989) los cambios implican una reestructuración de las tareas asignadas, así como una reorientación en la forma que se transmite la información, y particularmente la acreditación, al ser un proceso transversal a la carrera, requiere que las personas a cargo deban mantener una óptima comunicación tanto al brindar como recibir información de los diversos involucrados, incluso agentes externos a la carrera, por ejemplo, representantes de otras áreas de la institución o las agencias acreditadoras.

Otra razón que puede explicar la resistencia en los docentes, es la desvalorización del proceso de acreditación vista principalmente como un negocio, donde las principales beneficiadas son las agencias acreditadoras, ya que éstas reciben una retribución económica por acreditar las carreras. Esta visión deja de lado otras ventajas que puede brindar la acreditación a

la carrera, lo cual, como se ha mencionado previamente, puede deberse a no tener una completa claridad sobre la razón de ser del proceso para la carrera o institución., así lo manifiestan...*entonces eso tampoco me queda claro a mí y por lo tanto me hace decir, bueno entonces esto de acreditación, qué es en realidad, es negocio de la acreditadora encima hay que estarle pagando (S2).*

Después de lo anterior expuesto, es interesante ver que a pesar que la acreditación permite establecer nuevas prácticas como la mejora continua las cuales ayudan a mejorar la calidad de la carrera y por tanto, a sus docentes, existe una percepción mayormente negativa o cuestionable hacia ella, la cual incluye la sensación de no haber una correlación positiva en cuanto a su valor y el trabajo adicional necesario para implementarla. Hecha la observación anterior, es importante mencionar que si bien el proceso de acreditación en nuestro país es voluntario, como dice Botero (2009) actualmente una de las cinco tendencias en la gestión educativa más importantes es el aseguramiento de la calidad, y una forma de hacerlo es a través de este proceso. En este propósito, una sugerencia sería que la carrera, propiciando la participación de todos sus grupos de interés, evalúe la continuidad o no de seguir implementando la acreditación, identificando y comprendiendo su aporte a la carrera y la comunidad educativa que la conforma.

Conclusiones y recomendaciones

En relación a la percepción del cambio hacia la acreditación, los docentes entrevistados lo perciben como un cambio cuyo proceso implica bastante tiempo poder comprenderlo totalmente, y para lo cual es imprescindible se generen espacios participativos donde se pueda dar una información adecuada y los docentes puedan manifestar sus dudas que puedan ser absueltas inmediatamente de modo que no las arrastren en el proceso, y que incluso ellos mismos propongan sugerencias de cómo desarrollar la acreditación de la mejor manera. Así, se puede

decir que los docentes entrevistados dan mucho valor a la participación del grupo en las decisiones de cambio o innovación que se tomen, y más bien, miran de manera negativa el que las decisiones las tomen solo las personas que tiene poder formal.

Ante la pregunta de investigación, se puede concluir de manera general que las conductas de resistencia en los docentes se manifiestan no necesariamente realizando acciones en contra o que saboteen el proceso de acreditación, sino más bien es la actitud que tienen hacia dicho proceso, ya sea cuestionándolo, no dándole la misma prioridad que a otras tareas o actividades que deben realizar, o no reconociendo las ventajas que su implementación puede generar.

Finalmente, a partir de lo hallado, se considera importante que en general las organizaciones educativas que tengan la intención de iniciar un proceso de acreditación o estén implementando uno, desarrollen el ejercicio de conocer cuál es la percepción de sus docentes hacia este proceso, ya que su compromiso es esencial para llevarlo a cabo óptimamente y se puedan generar iniciativas para mejorarlo propuestas por ellos mismos, ya que son quienes mejor conocen los diferentes aspectos de la organización educativa.

Referencias

- Abreu, J. (2014). El método de la investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9(3), 195-204. [https://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](https://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Alzate, F. (2009). Foucault: de la biopolítica a la micropolítica. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (8), 97-110 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527347>
- Apple, M. (1997). *Educación y Poder*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós.
- Arraiz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista*

- Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13-52.
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a00.pdf>
- Beas, J. y Ponce, V. (2006). Gestión de la organización y la micropolítica escolar. *Educación*, (39), 69-80.
https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/859717/mod_resource/content/0/
- Bermúdez, J. G. (2019). Micropolítica escolar. Fenómeno y enfoque teórico – analítico. *Seres y Saberes*, (6), 39-47. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/viewFile/1813/1415>
- 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>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 1- 11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2100>
- 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>
- Chandler, N. (2013). Barred for turbulence: understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, 3(5), 243-251. doi: 10.5923/j.mm.20130305.01
- Congreso de la República. (2006). *Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*.
<https://www.aspefam.org.pe/documentos/LeySINEACE.pdf>
-

- Ford, J. y Ford, L. (2010). Stop blaming resistance to change and start using it. *Organizational Dynamics*, 39(1), 24-36. <http://www.laurieford.com/wp-content/articles/2010.Blaming%20Resistance.pdf>
- Molina, F. (2017). Conflicto y colaboración en la organización y gestión universitaria: vida cotidiana y cultura institucional. *Revista Internacional de Organizaciones*, (19), 7-28. doi: <https://doi.org/10.17345/rio19.7-28>.
- Murrantz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En J. Muñoz y E. Abalde. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa. Ediciones del congreso celebradas y obras publicadas. (pp.101-116). <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf>
- Prieto, R., Hernández, O., Palacios, A., Paz, A., Regalao, C. y De La Hoz, R. (2019). Gestión del cambio organizacional como elemento dinamizador en universidades del Atlántico, Colombia. En Universidad Simón Bolívar. *Nuevas tendencias en Investigación de operaciones y Ciencias administrativas* (pp.211-239). https://www.researchgate.net/profile/Ronald_Prieto_Pulido/publication/332212540_Gestion_del_cambio_organizacional_como_elemento_dinamizador_en_universidades_del_Atlantico_Colombia
- Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de formación continua planteada por una Congregación religiosa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 147 – 166. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243143345010.pdf>
- Sánchez, A. y Guevara, C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras del nivel inicial. *Revista Educativa Hekademos*, (26), 58-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985278>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Velasco, J. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de la calidad en educación*. Navarra: EUNSA.

Tatiana Rafaela Micalay Paredes:

Licenciada en Psicología Social. Estudiante de la de Maestría en Educación con mención en Gestión Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya:

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín, Magister en Gestión de la Educación (PUCP) y Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Educación). Director de la Maestría en Educación y coordinador de la línea de investigación Política y Gestión Educativa del Departamento de Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación “Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente” – GEDEP.

Nota: El presente estudio fue elaborado en el curso Enfoques sobre las organizaciones educativas de la Maestría en Educación, en el semestre académico 2019-2, como parte del proyecto “El reto de crear conocimiento: los artículos académicos en los cursos de pregrado y de posgrado”. Para esto, el Dr. Alex Sánchez ganó el Fondo Concursable Innovación en la Docencia Universitaria 2019 - PUCP.