

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**El Licenciamiento institucional de un Instituto de
carreras creativas en Lima: dinámica
micropolítica y enfoques de calidad**

Tesis para optar el grado académico de Maestro
en Educación con mención en Gestión de la
Educación que presenta:

Aarón Manuel Díaz Yataco

Asesor:

Manuel Louis Rumi Etesse Ruiz de Somocurcio

Lima, 2025

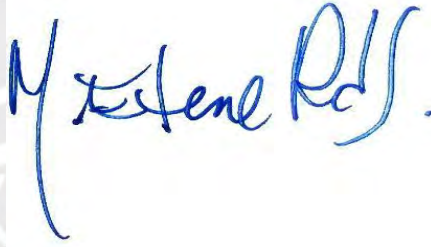
Informe de Similitud

Yo, Manuel Louis Rumi Etesse Ruiz de Somocurcio, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada *El Licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima: dinámica micropolítica y enfoques de calidad*, del autor Aaron Manuel DIAZ YATACO, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 30/07/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 25 de Julio de 2025.

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Etesse Ruiz de Somocurcio Manuel Louis Rumi | |
| DNI: 44375012 | Firma |
| ORCID: 0000-0002-1521-5405 |  |

RESUMEN:

Durante los últimos años la gobernanza ha emergido como variable a la hora de entender calidad y equidad dentro de los sistemas de educación a nivel internacional. Perú ha buscado alinearse hacia este concepto promovido por UNESCO a través del Licenciamiento Institucional, a cargo del MINEDU para los Institutos de Educación Superior Tecnológica. No obstante, la paralización del licenciamiento en el 2022 así como la actualización de las condiciones básicas de calidad presentaron retos que los líderes y gestores tuvieron que superar. Por ese motivo el objetivo del presente estudio ha sido analizar el licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad. Usando un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso se ha podido abordar el problema a partir de las percepciones de los colaboradores de una institución con una clara peculiaridad: oferta carreras creativas. Así, este caso representó un reto para el proceso de licenciamiento, ya que el mismo mide a todas las instituciones con similares condiciones básicas de calidad, obviando la singularidad de los perfiles y contenidos asociados a las humanidades, el arte y el diseño. Como parte de este estudio se utilizó la entrevista semi estructurada realizada a 4 colaboradores de la institución. La data que generó la investigación se analizó a través de matrices y se procesó usando la técnica de codificación descriptiva. La investigación relevó tres etapas predominantes dentro del procedimiento de Licenciamiento, la relevancia y necesidad en el uso de la micropolítica para poder generar cambios en las organizaciones, así como el enfoque de calidad interiorizado por los participantes del estudio.

Palabras clave:

Licenciamiento, calidad, poder, instituto, estrategias

ABSTRACT

In recent years, governance has emerged as a variable when it comes to understanding quality and equity within education systems at the international level. Peru has sought to align itself with this concept promoted by UNESCO through the Institutional Licensing, in charge of MINEDU for Higher Technological Education Institutes. However, the suspension of licensing in 2022 as well as the updating of the basic quality conditions presented challenges that leaders and managers had to overcome. For that reason, the objective of the present study was to analyze the institutional licensing of a creative careers institute in Lima in terms of its procedure, micro-political dynamics and quality approaches. Using a qualitative approach through a case study, it has been possible to approach the problem from the perceptions of the collaborators of an institution with a clear peculiarity: it offers creative careers. Thus, this case represented a challenge for the licensing process, since it measures all institutions with similar basic quality conditions, ignoring the uniqueness of the profiles and contents associated with the humanities, art and design. As part of this study, a semi-structured interview with 4 collaborators of the institution was used. The data generated by the research was analyzed through matrices and processed using the descriptive coding technique. The research identified three predominant phases within the licensing process, the relevance and necessity of using micropolitics to generate change in organizations, and the quality approach internalized by the study participants.

Keywords:

Licensing, quality, power, institute, strategies.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a las diversas circunstancias de la vida que pusieron a prueba mi resiliencia. A la serendipia que me acercó al mundo educativo y a sus simplezas y complejidades. A mis padres, eternos guardianes de mi crecimiento y felicidad. A los docentes PUCP y a mi asesor Manuel, que retaron mis límites y me hicieron entender que todo puede ser aún más perfectible y estructurado.

Gracias.

ÍNDICE

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 10 |
| PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 14 |
| 1. ESTRATEGIAS DE PODER COMO HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO..... | 14 |
| 1.1. Racionalidad del conflicto..... | 15 |
| 1.2. Perspectiva política de las organizaciones educativas..... | 16 |
| 1.3. Micropolítica educativa..... | 17 |
| 1.4. Poder..... | 18 |
| 1.5. Tipos de poder..... | 19 |
| 1.6. Estrategias de Poder..... | 20 |
| 1.6.1. Coalición..... | 20 |
| 1.6.2. Negociación..... | 21 |
| 1.6.2. Enfrentamiento..... | 21 |
| 1.7. Poder y autoridad..... | 22 |
| 1.8. El cambio educativo..... | 23 |
| 2. LA NOCIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 27 |
| 2.1. Conceptos generales de calidad..... | 27 |
| 2.2. Definiciones de calidad en la educación..... | 31 |
| 2.3. Enfoques de calidad educativa..... | 33 |
| 2.3.1. Centrado en el alumno..... | 33 |
| 2.3.2. Aportaciones proceso productos..... | 34 |
| 2.3.3. Interacción social multidimensional..... | 35 |
| 2.4 Interpretación del significado en la educación..... | 37 |
| 3. MARCO CONTEXTUAL PERUANO Y NORMATIVO DE LICENCIAMIENTO..... | 39 |
| 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 46 |
| 4.1. Planteamiento del problema de investigación..... | 46 |
| 4.2. Objetivos de la investigación..... | 48 |
| 4.2.1. Objetivo general..... | 48 |
| 4.2.2. Objetivos específicos..... | 48 |
| 4.3. Enfoque metodológico..... | 49 |
| 4.4. Método: estudio de caso..... | 49 |
| 4.5. Profundización sobre la unidad de análisis..... | 51 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.6. Categorías de estudio..... | 53 |
| 4.7. Descripción de los entrevistados..... | 54 |
| 4.8. Técnicas e instrumentos de investigación..... | 56 |
| 4.8.1. Diseño..... | 57 |
| 4.8.2. Validación | 57 |
| 4.8.3. Aplicación..... | 62 |
| 4.9. Proceso de análisis de información..... | 63 |
| 4.10. Principios éticos de la investigación..... | 64 |
| | |
| SEGUNDA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 65 |
| | |
| 1. EL LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL DESDE LA ÓPTICA DE LOS EVALUADOS | 65 |
| 1.1. Etapas del procedimiento del Licenciamiento Institucional..... | 65 |
| 1.1.1. Etapa 1. La etapa preparatoria..... | 65 |
| 1.1.2. Etapa 2. La etapa evaluativa..... | 67 |
| 1.1.3. Etapa 3. La etapa resolutoria..... | 69 |
| 1.2. Roles en el Licenciamiento Institucional..... | 70 |
| 1.2.1. La dirección general..... | 70 |
| 1.2.2. El mediador..... | 72 |
| 1.2.3. Los comités de Licenciamiento..... | 73 |
| | |
| 2. DINÁMICA MICROPOLÍTICA DEL LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL..... | 74 |
| 2.1. Dinámica micropolítica en la etapa preparatoria..... | 74 |
| 2.1.1. Poder coercitivo..... | 75 |
| 2.1.2. Estrategia de Coalición..... | 78 |
| 2.2. Dinámica micropolítica en la etapa evaluativa..... | 79 |
| 2.2.1. Poder consensuado..... | 80 |
| 2.2.2. Estrategia de negociación..... | 81 |
| 2.2.3. Estrategia de enfrentamiento..... | 83 |
| 2.3. Dinámica micropolítica en la etapa resolutoria..... | 86 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3. LOS ENFOQUES DE CALIDAD EDUCATIVA EN EL LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL..... | 87 |
| 3.1. Concepciones de calidad educativa..... | 87 |
| 3.2. Concepciones de las condiciones básicas de calidad..... | 90 |
| 3.3. Enfoques contemporáneos de calidad..... | 91 |
| | |
| CONCLUSIONES..... | 93 |
| RECOMENDACIONES..... | 95 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 97 |
| APÉNDICES..... | 107 |



LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

- **Figuras:**

| | |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Tipos de micropolítica según Baracharach y Mundell | 21 |
| Figura 2. Fases del proceso de cambio según Pardo | 24 |
| Figura 3. Marco para la calidad de la educación | 32 |
| Figura 4. El tejido de la calidad en la educación | 35 |

- **Tablas:**

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Evolución de las condiciones básicas de calidad | 41 |
| Tabla 2. Evolución de los criterios de evaluación de solicitudes de licenciamiento | 43 |
| Tabla 3. Características y variables de los entrevistados | 53 |
| Tabla 4. Caracterización de los expertos | 55 |
| Tabla 5. Evolución y maduración del instrumento de investigación | 55 |

INTRODUCCIÓN

En el último quindenio, la gobernanza ha emergido como perspectiva al momento de comprender calidad y equidad en los sistemas educativos, desde una corriente global impulsada por organizaciones internacionales como la UNESCO. Así, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe pone en manifiesto la importancia de cómo se debe dirigir el sistema de educación, de la mano del establecimiento de vínculos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 (Sabzalieva et al., 2022). Alineado a esto, IESALC promueve la concepción de gobernanza mundial. Visión que es conveniente, ya que permite explicitar la gran cantidad de personas, comunidades, procesos que intervienen en la gestión de la educación.

En el Perú, la gobernanza educativa tiene poco más de un decenio de ser implementada oficialmente a través de SUNEDU y MINEDU y que involucran un cambio sostenido en el complejo entramado educativo. La visión micropolítica de las organizaciones educativas se presenta como una óptica adecuada para comprender cómo los institutos han debido evolucionar hacia un cambio por medio de diversos tipos y estrategias de poder (Stogdill, 1948; Montbrun 2010). Así, en momentos de incertidumbre y de cambio para el sistema educativo, las dinámicas de poder emergen mediante el poder coercitivo y consensuado y a través de sus estrategias: la coalición, la negociación y el enfrentamiento (Hoyle, 1986; González, 1998).

No obstante, si el cambio y el objetivo viene debido a un Licenciamiento Institucional, también es importante profundizar sobre los enfoques de calidad que tienen los colaboradores educativos, sobre todo entendiendo que calidad es un auténtico paradigma desde su interpretación (Gento y Montes, 2010). Para esto, se toma en consideración lo postulado por Harvey y Green (1993) usando los enfoques: calidad como excepción, calidad como percepción, calidad como adecuación para un propósito, calidad como producto económico y calidad como transformación. Además, alineado a la visión internacional, UNESCO, propone tres enfoques que nos permitirán concluir el análisis: enfoque centrado en el alumno,

enfoque aportaciones-proceso-productos y enfoque de interacción social multidimensional (Pisemskaya, 2007).

Así, al corte de esta investigación, en los ocho años desde que el MINEDU comenzó el Licenciamiento Institucional, solo se ha licenciado a 134 de los casi 1,300 Institutos de Educación Superior. El avance a la fecha es mínimo ya al año 2019 la meta cerraba con solo 93 institutos licenciados (La República, 2020). Este atraso fue ocasionado entre otras variables debido a la paralización del procedimiento por dos años y medio en el gobierno del entonces presidente Martín Vizcarra. El proceso, si bien fue reactivado en el 2022, presentó aún más retos para las casas de estudio de aquella época: las mallas curriculares para ese tiempo ya estaban desactualizadas, las demandas laborales exigían nuevas carreras, así como nuevas sedes y para finalizar, se actualizaron las condiciones básicas de calidad, situación que obligó, teóricamente, a iniciar de cero a los institutos.

Adicional a la situación presentada, se añade una particularidad de la entidad estudiada: la institución oferta carreras creativas. Este caso representa un reto para el proceso de licenciamiento, ya que el procedimiento obligatorio mide a todas las instituciones con iguales condiciones básicas de calidad. Esta situación no toma en cuenta la singularidad de los perfiles y contenidos asociados a las humanidades, el arte y el diseño.

Por ello, la investigación se ha aplicado a perfiles que han participado en el Licenciamiento Institucional de este instituto con diversos grados de experiencia y de responsabilidad para dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo fue el licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad? Esta pregunta permitirá analizar el Licenciamiento Institucional con dichas variables en el marco de uno de los más importantes cambios educativos que han vivido.

Con el fin de desarrollar la investigación se han planeado tres objetivos específicos: (i) indagar las etapas y roles del procedimiento de licenciamiento

institucional; (ii) identificar los tipos y estrategias de poder en el procedimiento de licenciamiento institucional; (iii) comprender los enfoques de calidad en el licenciamiento institucional. Estos objetivos responden a un objetivo principal que es analizar el licenciamiento institucional de un instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad. Por ese motivo, el presente estudio se estructuró usando el enfoque cualitativo de tipología empírica y se utilizó el método de estudio de caso para poder abordar el problema desde la realidad del instituto de carreras creativas.

Se considera que esta investigación es significativa para el campo educativo, ya que influye a un mejor y mayor conocimiento sobre la dinámica micropolítica bajo una mirada que permite a los responsables poder anticiparse para implementar, cambiar, reformar y construir en base a los intereses que persigue la organización en un proceso poco estudiado debido a su reciente obligatoriedad. Por otro lado, aporta un interesante debate de calidad al proceso peruano de Licenciamiento. Finalmente, contribuye al campo de la investigación sobre micropolítica y calidad educativa. En tal sentido, la investigación se ubica en la línea de la investigación de calidad educativa y evaluación institucional, en el eje de calidad educativa y subtema de evaluación y autoevaluación de instituciones educativas.

Así, el estudio se presenta en dos partes. En el primer bloque se desarrolla el planteamiento de la investigación. El primer capítulo se enfoca en presentar la micropolítica como una mirada real al diagnóstico y cambio en las organizaciones, así como los tipos y estrategias de poder presentes en el proceso de cambio educativo. El segundo capítulo aborda acerca de los enfoques de calidad educativa con el fin evidenciar los matices que existen a raíz del licenciamiento institucional. El tercer capítulo corresponde a la metodología de la investigación. Se desarrolla la problemática, el enfoque de investigación, el método, el contexto y los objetivos generales y secundarios. En el cuarto capítulo suscita el ejercicio práctico del diseño metodológico, es decir, las categorías de la investigación, los informantes, la técnica, el diseño de la investigación, la validación y puesta en práctica de los instrumentos. Se añade, además, los lineamientos éticos que acompañaron este trabajo.

En el segundo bloque, se desarrolla el debate y apreciación de los resultados conseguidos gracias al análisis realizado y se divide en tres capítulos. El primer capítulo profundiza sobre el licenciamiento institucional desde la óptica de los evaluados. Para esto se indaga sobre las etapas del procedimiento, así como los roles que han intervenido en este camino. En el segundo capítulo describe la dinámica micropolítica encontrada en el instituto de carreras creativas, a través de las etapas descritas en la sección anterior. Finalmente, el tercer capítulo focaliza sobre los enfoques de calidad educativa a través de los significados que los actores han interiorizado. Este estudio concluye con la presentación de conclusiones y recomendaciones.



PRIMERA PARTE. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La primera parte de la investigación tiene como fin presentar aspectos relacionados al marco teórico, así como a la metodología del estudio. De esta forma, el marco teórico se desarrollará en los primeros dos grandes capítulos; mientras que el método de la investigación se desarrolla en los dos siguientes.

El primero, micropolítica, aporta una visión sociocrítica sobre cómo entender a la organización educativa. Los tipos y estrategias de poder juegan un papel fundamental y están íntimamente relacionadas con los diversos grupos de interés que buscan lograr sus fines.

En el segundo capítulo, la calidad educativa, se abordan los diversos conceptos y enfoques sobre la calidad, teoría que será de relevancia para determinar los diversos significados de calidad. La comprensión de este punto será fundamental para entender qué enfoque emergen en la concepción de calidad que expresan los investigadores.

En el tercer capítulo, se desarrollará la problemática de la investigación, el enfoque, la metodología, la naturaleza de la unidad de análisis y los objetivos generales y específicos.

En el cuarto capítulo, se abordará el ejercicio práctico de la metodología, que incluye entender las categorías, los informantes y sus características, la técnica de investigación, el diseño, el proceso de validación seguido y la posterior aplicación del instrumento, así como los lineamientos éticos tomando en cuenta para esta investigación.

1. ESTRATEGIAS DE PODER COMO HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

La micropolítica surge como una mirada real a la evaluación y cambio organizacional, incidiendo en aquellas dinámicas de poder, conflicto y procesos políticos, pero también como vía para el cambio educativo. En este apartado se discutirá aspectos relacionados a la micropolítica educativa, las estrategias de poder y el cambio educativo.

1.1. Racionalidad del conflicto

Todas las organizaciones se caracterizan por tener diversos tipos de problemas y dificultades, de distintos niveles e intensidad. Existen diversas corrientes que plantean la forma de entender los conflictos. Jares (1993) analiza y categoriza el conflicto en tres grandes paradigmas. En primer lugar, la visión tecnocrática-positivista reduce el conflicto y la toma de decisiones a cuestiones técnicas y científicas. Cualquier discrepancia que esté fuera de este marco es calificada como ideología política y separado y desechado de la organización (Jares, 1993).

Así, esta postura defiende la concepción conservadora, tradicional y tecnocrática del conflicto, es decir, aquella que designa una visión negativa del mismo, sinónimo de disfunción y violencia y que, entonces, busca evitar a toda costa. Una visión de estas características usa con frecuencia el olvido y disimula los conflictos (Torres, 1991) ya que se consideran alejados al correcto proceder de un orden social constituido (Apple, 1979). Al respecto, Autores como Habermas (1982) critican este paradigma debido a su búsqueda por mantener el *status quo* y su poca capacidad reflexiva.

En segundo lugar, la visión hermenéutica-interpretativa del conflicto se aleja de la racionalidad tecnocrática y modélica y postula nociones interpretativas, tales como la comprensión, significado y puesta en acción (Carr y Kemmis, 1986). Este paradigma relaciona la motivación humana bajo un enfoque individualista, lo cual elimina la comprensión sociológica en su definición. Así, cada situación es única y propia, sujeta a interpretaciones variables según cada miembro de la organización. El conflicto no se niega, sino que, además, es considerado como un motivador para el cambio y la innovación.

Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo (Robbins, 1987, p. 300).

Bajo esta perspectiva, las subjetividades humanas son relevantes para superar cualquier conflicto, ya que las mismas encuentran su foco en las percepciones individuales y/o en una brecha de comunicaciones entre las personas (Jares, 1993).

Como tercera mirada es necesario incluir y analizar el conflicto como un elemento consustancial y necesario para la vida, transformación y desarrollo de una organización (Schlemenson, 1987). La perspectiva crítica se configura como necesario para el cambio social a raíz de la aceptación del conflicto y del afrontamiento de este bajo un matiz democrático y no violento (Jares, 1993). El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una secuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana (Galtung, 1981, p. 11).

Así, el cambio se evidencia a través de conflictos en diversas jerarquías y departamentos. El conflicto es ineludible y no necesariamente negativo y puede ayudar a crecer y mejorar el sistema (Jares, 1993).

De esta forma, la visión de las organizaciones como instituciones en constante consenso, cuadrículadas, o vistas como reproductoras del orden social de turno no necesariamente representa la mejor forma de estudiarlas. A raíz de esta reflexión podemos añadir que las instituciones educativas son entidades sociales y políticas que cumplen con las premisas de este paradigma (Ball, 1987) al estar inmersas de intereses, mecánicas de control, conflictos, diversidades ideológicas, y, sobre todo, poder. De este modo, las escuelas suelen ser un campo de lucha donde los conflictos pueden ser impulsores para la generación de cambios institucionales (Bardisa, 1997). Es necesario desarrollar la perspectiva política como forma de entender a las organizaciones educativas.

1.2. Perspectiva política de las organizaciones educativas

La perspectiva política de la escuela permite focalizar en los intereses en conflicto entre los actores de la organización educativa (Bardisa, 1997). Resulta de gran relevancia debido a que, si bien teóricos han profundizado sobre esta forma de entender la escuela, los actores de las instituciones educativas rara vez

reconocen que en las organizaciones educativas emerjan actividades políticas. (Bardisa, 1997). Esta mirada permite ver a la institución educativa bajo dos enfoques. Por una parte, la mirada interna busca estudiar, comprender y analizar a las organizaciones educativas como sistemas de actividad política en su interior. Es también llamado enfoque micropolítico. Por otro lado, el enfoque macro o estructural reconoce a la escuela como un aparato funcional del Estado con orientación a la producción y reproducción de ideología. (Cabrera y Giraldo, 2018).

Aun cuando el solapamiento de ambos enfoques es necesario para analizar correctamente la realidad de la escuela, esta investigación se centrará en la micropolítica, debido a la priorización del estudio sobre los actores internos. No obstante, dejamos claro, la importancia de la macropolítica en factores asociados con el sistema económico, el currículo oficial, las leyes educativas, entre otros apartados (Cabrera y Giraldo, 2018) y que son de relevancia académica para futuras investigaciones.

1.3. Micropolítica educativa

Las organizaciones educativas presentan estructuras que propician a la actividad micropolítica por dos razones: Por un lado, son organismos débilmente articulados que tienen un escenario casi perfecto para que la ideología, diversidad de metas, estrategias, luchas de poder, control, objetivos y significados se entremezclen (Bardisa, 1997). Por otro lado, las formas de reconocer y legitimar compiten hacia la toma de decisiones. Esto debido a que, como lo veremos más adelante, la legalidad del director o autoridad formal se ve desafiada por actores y situaciones alternativas (Hoyle, 1986).

Así, el enfoque micropolítico nace como una óptica crítica de evaluación y la transformación de las organizaciones educativas, con foco en las relaciones sociales de poder, el conflicto y los procesos políticos al interior (Marshall y Scribner, 1991) que se desarrollan de forma explícita e implícita (Hoyle, 1986) por parte de líderes, gestores, docentes, entre otros actores de las organizaciones educativas. De esta forma, la micropolítica se puede definir como el uso del poder, formal o informal, es decir, a través de la autoridad o de la influencia (Bacharach y Lawer,

1981; Hoyle, 1986, 1988) con el fin de lograr objetivos o metas en las organizaciones educativas (Blase, 1991).

Esta perspectiva defiende que el orden y las decisiones en la escuela se toman debido a negociaciones internas y que existe una lógica propia de cómo funciona la organización educativa (Bacharach y Mundell, 1993). Además, las dinámicas micropolíticas son esenciales para el cambio educativo, así como la innovación, sostenibilidad y preservación de las escuelas (Blase & Blase, 2002).

De este modo, las dinámicas de cambio traen consigo falta de claridad, indecisión, complejidad de objetivos, escenario que provoca y exaspera a los actores educativos (Blase & Blase, 2002). En esencia, la política y el poder afectan especialmente las dimensiones del cambio educativo. Por ello, es necesario realizar una aproximación hacia lo que entendemos de la terminología poder.

1.4. Poder

Mintzberg escribió "*Power in and around organizations*" en 1983, donde sostuvo que, desde el lado no académico, pareciese fácil saber qué es el poder e incluso sentir quien lo tiene; mientras que los expertos y académicos debaten interminablemente sobre su definición al no tener claridad sobre esta y sus diferencias con otros términos como influencia, control, autoridad, entre otros (Mintzberg, 1983).

Con el pasar de los años el poder ha ido acumulando diversos significados. Y si bien varios autores han tratado el tema (Weber, 1921, Lasswell y Kaplan, 1950; Dahl, 1957), ciertamente podemos coincidir en que la definición suele ser elusiva, confusa y difusa (Montbrun, 2010). Esto debido a la gran complejidad, matices y actores que intervienen cuando se pone en ejercicio el poder.

En línea con una perspectiva tecnocrática-positivista este concepto ha sido vinculado con la figura formal de autoridad, figura creada para mantener el *status quo* de un sistema y mantener el orden y jerarquía del mismo (Dahl, 1957). Así, el poder se presentaba como una relación interpersonal asociada con la obediencia, en la que un actor determinaba la conducta de otros. Visión asimétrica que no permite ver la complejidad y multidimensionalidad que merece este concepto (Hardy, 1994).

Esta tesis se separa de las definiciones únicas de “poder sobre” y entiende que el poder, más allá de su personificación formal, también tiene aristas implícitas e informales que replantean las relaciones de poder. Esto, en la práctica, se evidencia con la legitimización de actores que no tienen un cargo “oficial”. Además, añadimos un factor importante: la existencia de la búsqueda de cumplir un objetivo claro. A continuación, exponemos la definición de autores cercanos a esta investigación.

Mintzberg, afirma que el poder se define como la capacidad de efectuar y, por consiguiente, de afectar los resultados organizacionales. De esta forma, tener poder es ser capaz de hacer que las cosas deseadas se cumplan, de lograr metas, acciones, de tangibilizar las decisiones que se tienen en mente. (Mintzberg, 1983). A diferencia de otros autores, Mintzberg agrega que no es necesario cambiar el comportamiento de alguien para lograr que se hagan las cosas ni para tener “poder”.

Bardisa, por su parte, explica que el poder debe ser comprendido como la habilidad para poder lograr un objetivo, incluso venciendo la resistencia de otros actores. De esta manera, cataloga el poder como una habilidad para lograr resultados deseados en un entorno de incertidumbre. (Bardisa, 1997).

1.5. Tipos de poder

En este sentido, podemos comprender que el poder no solo es entendido bajo una forma, sino que existen diversos tipos que se agrupan en dos principales: poder coercitivo o de “poder sobre” y consensuado o de “poder con”, las cuales se usarán por los diversos grupos para poder obtener lo que desean (González, 1998).

El primer tipo de poder es el más estudiado a nivel histórico y busca mantener el *status quo* de un sistema y de moldear a la organización para evitar iniciativas democráticas, tales como la toma de decisiones, gestando un clima dominante y competitivo. Al respecto Dahl (1957) menciona: “A tiene poder sobre B en la medida en que puede conseguir que B haga algo que de otra manera no haría” (p. 202-203).

En este tipo de entorno predominan las reglas, el control y las pautas incuestionables. Bachrach y Baratz (1962) desarrollan el modelo “dos caras del poder” con el fin de complementar la discusión. En este modelo se presenta la postura de la “no toma de decisiones”, por la cual uno de los actores, el que tiene el poder, se encarga con todos sus esfuerzos de crear y reproducir valores sociales y políticos, bloqueando a aquellos que no sirvan para este sujeto (Álvarez et al., 2019). Esta forma de ejercer poder ha sido criticada, debido a su delgada línea con la manipulación (Mintzberg, 1983).

El segundo tipo de poder es la forma consensuada que tiene como característica un proceso mutuo de poder basado en la reciprocidad, gracias a la distribución de recursos que los diversos actores hacen para conseguirlo (Blase, 1991). Desde la perspectiva educativa, es la forma más aceptada a nivel teórico; no obstante, autores como Kreisberg (1992) han sido claros en los puntos débiles de aplicar esta forma de poder. Debido a que la toma de decisiones de forma consensuada-cooperativa tiende a ser débil debido a que los problemas y conflictos sobrepasan la voluntad de resolverlos. Así, si bien el camino más lógico es administrar un centro educativo con un proceso democrático, racional y consensuado los propios intereses y la irracionalidad intrínseca del ser humano son un frente de lucha por el poder (Bacharach y Mundell, 1993).

1.6. Estrategias de poder

Es común en la literatura encontrar autores que profundizan sobre el poder y entienden que el mismo se pone en práctica a través de “juego de técnicas” o “estrategias” (Foucault, 1988). Respecto a este punto, Hoyle (1986) afirma la micropolítica encuentra su esencia en las estrategias y las describe como aquellos recursos de poder e influencia para conseguir los intereses. Asimismo, agrega que el poder tiene que ver más con las estrategias que con los procedimientos, incidiendo en la relevancia informal en la comprensión de este (Hoyle, 1986).

1.6.1. Coalición

La primera de las estrategias a las cuales hacen mención los autores es la coalición o, también llamada, generación de alianzas. Estas se dan cuando existe

intereses o afinidades compartidas entre miembros de la comunidad educativa o en grupos (Bacharach y Mundell, 1993). De esta forma, las alianzas afloran en espacios informales donde la simpatía, la ideología y las formas de pensar similares son claves en su surgimiento. (Bardisa, 1997).

Esta estrategia se hace fuerte gracias a la cantidad de sus miembros, los cuales forman grupos de interés comunes con el fin de hacerse con las decisiones a través de técnicas como la votación (González, 1998). Hoyle (1988) pide prestar especial atención a aquellas coaliciones dentro de las organizaciones, ya que pueden ser incluso más fuertes que los departamentos formalmente estructurados debido a su influencia.

1.6.2. Negociación

Cuando los grupos no coinciden en intereses similares, se presenta la segunda estrategia: negociación (Bacharach y Mundell, 1993). En este proceso bilateral es importante que los intereses de cada una de las partes sean escuchados para que la decisión pueda ser legitimada, tener apoyo y con ello, se pueda desembocar en un curso de acción (Cyert y March, 1963). Debido a que inicia con la premisa de la desigualdad de pensamiento, es común que, en esta estrategia, se obtengan beneficios, pero también se deba renunciar a algunas pretensiones personales para poder cumplir con un objetivo en común que esté por encima de estas (González, 1998).

1.6.3. Enfrentamiento

Por último, se presenta la estrategia de enfrentamiento. Acción que aparece usualmente cuando las dos anteriores han fracasado. Desde la mirada crítica el conflicto no solo se ve como algo natural e inherente a todas las organizaciones y a la vida misma, sino que es una variable importante para el cambio social (Galtung, 1981). Por este motivo, el conflicto se entiende como un instrumento fundamental para la evolución de las estructuras académicas, según la teoría crítica de la educación (Bardisa, 1997).

Alineado con lo anterior, Ball (1987) postula que los centros educativos son lugares de lucha que sobreviven en constante conflicto entre sus actores. Así, esta estrategia surge debido a que los logros de las organizaciones no se suelen dar de forma tan fácil, sino están cargadas por procesos políticos donde predomina la inestabilidad y el conflicto (González, 1998).

La inevitabilidad del conflicto no solo no concluye en disfunción de la organización, sino que, si se enfrenta de manera madura y no violenta, el conflicto puede ser un gatillador para el cambio y el desarrollo organizacional con miras a centros educativos democráticos, participativos y colaborativos (Bardisa, 1997).

1.7. Poder y autoridad

El análisis político de la organización realizado hasta el momento nos invita a cuestionarnos sobre la visión tradicional del poder y, con ello, a recalcar que no existe una correlación permanente entre poder y autoridad (González, 1998). Para comprender la dinámica del poder es necesario diferenciar entre dos grandes clases de poder: la autoridad y la influencia.

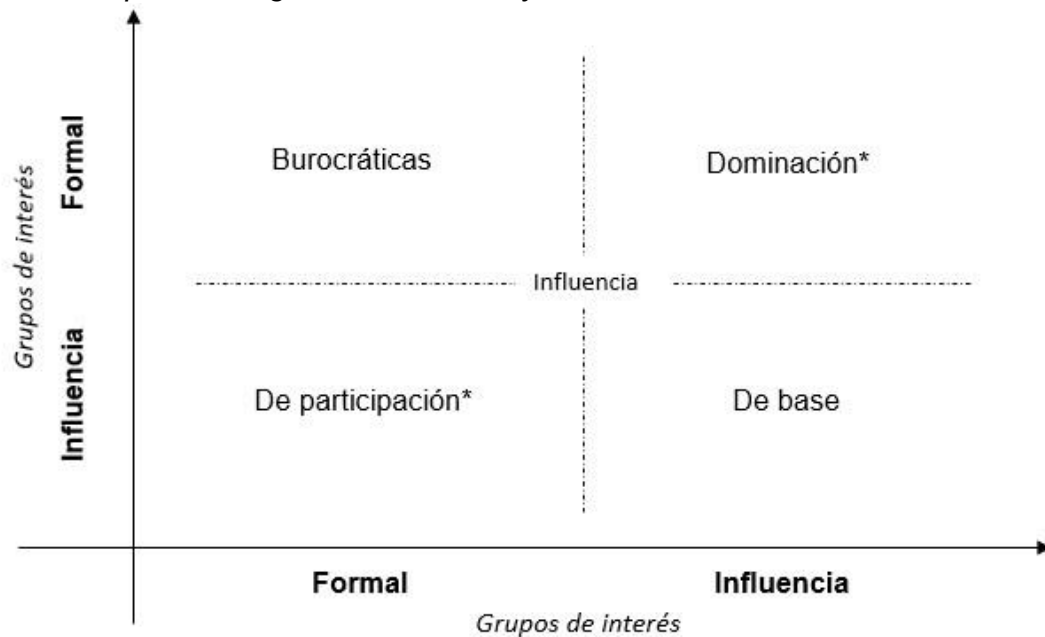
La autoridad está basada en el aspecto estructural y legal de la organización. Está ligado a una sumisión involuntaria por parte de los miembros del centro educativo. Suele ser unidireccional y proviene de arriba hacia abajo (González, 1998). Esto no quita que el poder también se pueda encontrar en otros actores a través de la influencia, el cual suele ocurrir de forma informal y bajo una dinámica de sumisión voluntaria (Bacharach y Lawler, 1981).

La diferenciación entre autoridad e influencia es relevante ya que pone en discusión la premisa de que solo las personas que ocupan un puesto formal en la escuela tienen poder. De esta forma, bajo la visión crítica, el poder no proviene solo de fuentes estructurales. En palabras de Corbett (1991) “la distribución de autoridad en una organización no refleja necesariamente la distribución de poder en esa organización” (p. 75).

Para terminar de entender este fenómeno, Bacharach y Mundell proponen diversos tipos de micropolítica según los grupos de interés con respecto al manejo de las estrategias de poder que serán útiles para entender el estudio a desarrollar. Estas se clasifican en micropolíticas burocráticas, de dominación, de participación y de base (Baracharach y Mundell, 1993).

Figura 1

Tipos de micropolítica según Baracharach y Mundell



Elaboración propia a partir de Baracharach y Mundell (1993)

Nota. El esquema representa los diversos tipos de micropolítica según la influencia de los grupos de interés.

*Los tipos De Participación y Dominación deben ser leídas desde el eje Y hacia el X.

1.8. El cambio educativo

Hasta este punto hemos podido comprender qué actores pueden hacer uso de las estrategias de poder para llegar a sus objetivos en las organizaciones educativas. No obstante, debemos precisar que estas no siguen un proceso lineal, sino que, el cambio es una serie de minúsculos pasos que son graduales, oportunistas e incrementales que se dan en circunstancias poco planificadas (Mohrman et al., 1989).

Si bien este proceso es inestable y único en cada caso no renunciamos al apartado político cuando se da. Así, cada que quedamos realizar un cambio como establecer una nueva imagen para la institución, esto involucra por cruzar un proceso micropolítico, donde las alianzas dominantes impondrán sus lineamientos

y valores, mientras los planes se van manifestando mientras el debate político aumenta (Baldrige, 1970).

Al respecto, Glatter complementa y postula lo siguiente: liderar un cambio en la escuela implica relacionar la “percepción de las motivaciones políticas que están detrás y las consecuencias probables de los cambios previstos, ejercicio de presiones, suministrar incentivos; convencer a los grupos de interés; manejo de los conflictos; negociación de compromisos” (citado en Bardisa, 1997, p. 6).

Lewin (citado en Pardo, 2003) propone tres etapas que permiten entender el cambio: “descongelación”, “cambio” y “re-congelación”. Autores como Greiner (1967) afirman que sería un error tomar por literal cada uno de los pasos propuestos desde la mirada teórica, sino que se deben considerar a modo orientativo.

La primera etapa según Lewin sugiere un posible desarrollo de la curiosidad antes del cambio, con el fin de crear una necesidad que impulse el objetivo. Esta primera etapa busca derrotar esfuerzos asociados a las resistencias que crea el cambio de forma natural. Esto se logra haciendo que todos los colaboradores puedan reconocer y aceptar esta necesidad (Ellis, 2023). Esto ocasiona incertidumbre, ya que deben comenzar a resolver para crear nuevas formas de planificar las cosas. Así, podemos concluir que esta etapa busca modificar cómo piensa la institución para crear la necesidad de cambio antes de ejecutarlo (Coria et al. 2016).

La segunda etapa propuesta por Lewin es el cambio. La implementación debe hacerse de la forma más rápida y fluida posible, pero con variación de grado, dependiendo de lo que la organización esté buscando en ese momento. La autoconvencimiento de las personas involucradas debe calar a no solo a nivel pensamiento, sino integrar emociones y sentimientos. La identificación de problemas o conflictos es vital y tomar decisiones que permitan el cambio lo es más aún (Weick y Quinn, 1999).

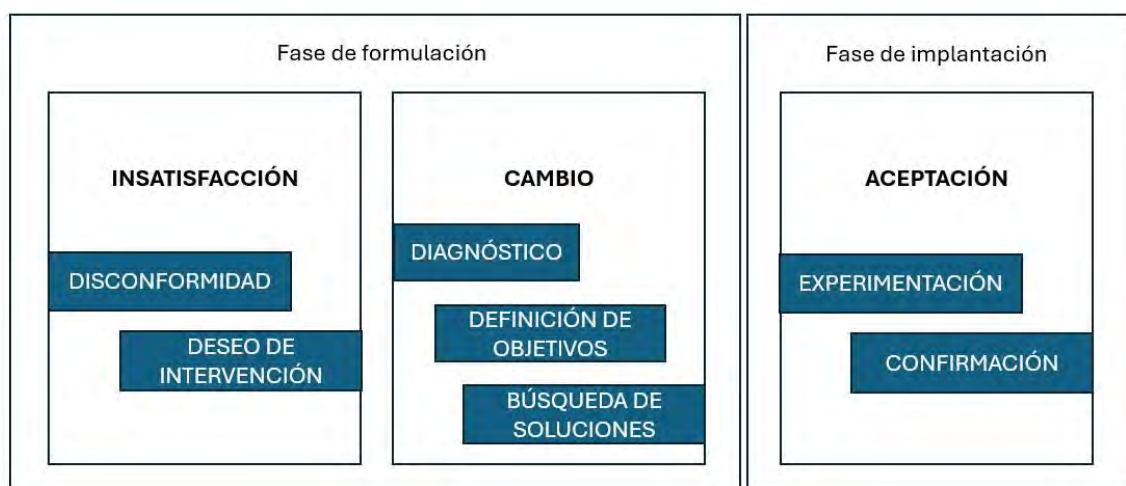
Finalmente, la última etapa necesita que el cambio haya tomado forma y que se evidencie que las personas estén comprometidas con las nuevas formas de manejar y gestionar (Coria et al. 2016). En este sentido, busca que el curso de cambio se vuelva el estándar. Esto se logra cuando los nuevos procesos son normalizados por toda la organización. Petrescu (2010) puntualiza en que esta

forma de ver las cosas difiere del pensamiento actual, ya que la rigidez del modelo “re-congelar” no encaja con el pensamiento modernista que postula que el cambio es un proceso continuo que exige gran flexibilidad.

Pardo (2003), por su parte, construye sobre este modelo y lo clasifica en: insatisfacción, cambio y aceptación. La primera fase propuesta explica una situación de inconformidad por parte de las personas y está latente un deseo de cambiar. La segunda procede con el cambio, con perspectiva de la situación, los objetivos y los diversos caminos de solución. La última expone una conformidad por parte de la organización, situación que nos confirma una implementación correcta.

Figura 2

Fases del proceso de cambio según Pardo



Elaboración propia a partir de Pardo (2003)

Proponemos algunos puntos en común respecto a estos modelos. Primero, estas fases son propuestas con el fin de consolidar los cambios y no regresar a una versión inicial. Sin la última de las etapas es muy probable que la organización vuelva a sus formas comunes de trabajar. Segundo, el proceso de cambio es muy largo y los llamados a implementar este proceso deben ser conscientes de esto. No se debe dar concluido un proceso de cambio hasta que estos hayan sido

verdaderamente aceptados e interiorizados en la cultura organizacional (Kotter, 1995).

Autores como Fink han complementado el proceso de cambio haciendo énfasis en cuatro fases durante una crisis organizacional (Fink, 1986):

Conmoción: Suscitan en momentos de cambios y, regularmente, son impuestos a través de una orden por parte de alguien con mayor responsabilidad en el escalafón. Ellos pueden percibir ansiedad y desorientación que provoca vacío al considerarlo como una amenaza.

Retroceso: Es cuando intentas volver a la forma de hacer las cosas antes porque eres consciente de lo que enfrentarás con el cambio. En este punto la resistencia suele elevar su presencia para tratar de mantener el *status quo*.

Reconocimiento: Es el momento en donde existe la percepción de que el cambio es inevitable y vienen los temores respecto del futuro. Aflora la inseguridad por parte de los colaboradores de la organización, así como incertidumbre.

Adaptación: Periodo caracterizado porque la ansiedad disminuye considerablemente. La interiorización de los cambios es mejor recibida y la comprensión está asociado a un beneficio con los involucrados. La adaptación no necesariamente incluye a todos los actores iniciales con los que se inició el proceso de transición. Es frecuente encontrar resistencia pasiva en algunas personas aún a pesar de estar en esta etapa.

Whitaker (1989) construye sobre el modelo de Fink y menciona la necesidad de comprender que no todas las personas de la organización tendrán la misma velocidad para adaptarse ni estar de la misma manera en cada una de las etapas: "La organización del cambio puede parecer frecuentemente compleja y desafiante, porque en algún momento los miembros individuales de la organización estén en diferentes etapas del modelo" (p. 89).

Al respecto, si bien la micropolítica está presente tanto en los periodos de estabilidad como de cambio, es en la segunda donde tiende a hacerse más visible e incrementarse. Esto debido al choque que ocurre cuando se trata de ir en contra del orden social establecido. Autores como Marris (1974) han descrito este fenómeno de protección como "conservadurismo dinámico", incidiendo en la fuerza

que tiene en las organizaciones: “los sistemas sociales proporcionan un entramado de teorías, valores y tecnología relacionada que posibilita a los individuos dar sentido a sus vidas. Las amenazas al sistema social amenazan a este entramado” (p. 51).

Al respecto Sarason (2003) argumenta que el mismo fenómeno ocurre en la vida escolar:

Las escuelas se adaptarán de formas que requieran pocos o ningún cambio...la fuerza del *status quo*, sus axiomas subyacentes, su patrón de relaciones de poder, su sentido de la tradición y, por lo tanto, lo que parece correcto, natural y adecuado casi descarta automáticamente las opciones de cambio en este status quo (p. 59).

Así, durante el cambio educativo podremos ver una intensificación de la micropolítica que serán evidenciables desde el ámbito formal como informal de la vida escolar (Blase & Blase, 2002).

2. LA NOCIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez desarrollados los criterios relacionados a micropolítica y las implicancias sobre tipos y estrategias de poder en el proceso de cambio educativo; se procederá, en el presente capítulo, a construir sobre la noción de la calidad en la educación superior. Por ello, en primer lugar, se buscará justificar el por qué se concibe el término calidad como paradigma en sí mismo y, en segundo lugar, presentar los diversos enfoques contemporáneos que agrupan las diversas gamas de miradas existentes sobre calidad educativa, incluidas las que focalizan sobre el significado e importancia de la experiencia vivida.

2.1. Conceptos generales de calidad

El debate sobre la definición de calidad data de hace muchos años y su falta de claridad se entremezcla con las concepciones comunes que todos tenemos

sobre este término (Tawil et al., 2012). Así, numerosos autores confluyen en su ambigua comprensión calificando la misma de “categoría difusa, general y abstracta” (Escudero, 1999, p. 1). A lo largo de este subcapítulo profundizaremos sobre las diversas aceptaciones que ha ido recibiendo este concepto con el fin de explorar y evidenciar sus referentes de valor.

Históricamente la definición de calidad proviene de fuera del espacio educativo. Este concepto se originó en el campo empresarial (Bondarenko, 2007), en el sector productivo de bienes y que luego se fue aplicando al de servicios con el fin de promover su eficiencia y eficacia (Buendía, 2007). Desde la ciencia administrativa se ha podido desarrollar este concepto a lo largo del tiempo basado en la inspección, control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total (Torres et al., 2013).

La comprensión sobre el concepto se desarrolla teniendo en cuenta hechos históricos que han contribuido a darle una nueva visión al término. La primera fase, inspección, nace gracias a aportes de autores como Adam Smith en su libro “La riqueza de las naciones”, donde se introduce la necesidad de la especialización en las tareas (Smith, 1776), necesidad que posteriormente fue implementada a través de la separación de las labores de producción y de control de calidad. Los dueños de las compañías comprendieron que era necesario que se tenga un departamento independiente con un inspector. La calidad en este punto de la historia se reducía a identificar defectos de fábrica del producto final. A través de la separación de aquellos que no estaban en el estándar, sin profundizar en la prevención ni en algún plan de acción de mejora (Garvin, 1988). Así, se entendía a la “inspección como el único instrumento de la calidad” (Cuatrecasas, 1999, p. 20). El nivel más básico dentro de la administración de calidad (Brophy & Coulling, 1996).

Debido a la masificación de la producción, la inspección manual quedaba cada vez más lejos de ser rentable. Esta necesidad empresarial generó que se ingrese a la etapa del control de calidad o también conocido como control estadístico de la calidad. Esta nueva forma de percibir la calidad buscó ir más allá de solo la inspección e incluía variables estadísticas para elevar la productividad y disminuir los errores (Shewhart, 1931). El objetivo principal de este nuevo sistema de gestión era demostrar que a través de cálculos estadísticos se podía garantizar

los estándares de calidad de manera que se evitaran errores, sobre todo, la pérdida de vidas humanas (Duncan, 1996). No obstante, debemos incidir en que, si bien esta etapa tecnicizó y complejizó la inspección, no dejaba de ser un control simple y estadístico de los productos, por lo que aún se mantenía una tasa alta de defectos, pero se lograba el objetivo de impedir que estos llegasen al consumidor final (Cuatrecasas, 1999).

Una siguiente transformación del concepto se da a partir de 1943, donde se buscó establecer estándares de calidad bajo el aseguramiento de la calidad. Este cambio se dio en la esfera militar de Estados Unidos, donde el ejército creó un sistema de certificación con el fin de reducir las tragedias debido a la mala fabricación de paracaídas (Cubillos y Rozo, 2009). Las exitosas normas Z1 dieron paso al concepto de la calidad como “Aptitud para el uso o adecuación al uso” (Juran, 1983), es decir, “la calidad pasa a ser una de las características del producto, ya que ahora, no solo cumple las especificaciones, sino que además satisface las expectativas de los clientes” (Cuatrecasas, 1999, p. 22). De esta forma, los productos son fabricados según las especificaciones de los clientes, el control es eficaz y da como resultado un rendimiento estandarizado y coherente.

A inicios de los 80 y 90 se intensifica el estudio sobre la calidad y con ello, la creación de instituciones como ISO. Para los años 2000 la calidad ya no es más una ventaja competitiva, sino es indispensable para que una organización intente aspirar al éxito (Torres et al., 2012). El cambio en la forma de pensar fue grande y si en épocas pasadas la inexistencia de calidad era algo perjudicial, en este periodo se pensaba como estrategia fundamental y básica (Texidor, 2009). Gracias a esto, la calidad total adquiere una visión holística e integra el valor agregado y el trato humano al concepto y no solo evalúa producto o servicio (Coloma y Tafur, 2001). Esto hizo que la calidad no solo sea responsabilidad de ciertos colaboradores de la organización, sino se extendiera de tal forma que fuera eje de la estrategia global (Cuatrecasas, 1999). Esta compenetración del concepto en las fibras más internas de la empresa dio pie al nacimiento de la Gestión de la Calidad Total.

La Gestión de la Calidad Total (GCT) nos ofrece los medios para controlar y redirigir los patrones de cambio, fundamentales en una empresa moderna... la GCT es una filosofía de dirección generada por una orientación práctica, que concibe un proceso que visiblemente ilustra su compromiso de crecimiento y de supervivencia organizativa. Significa una acción enfocada hacia la mejora de la calidad en el trabajo y a la organización como un todo. Permite a una organización, por medio de una estrategia coordinada de trabajo en equipo y de innovaciones, satisfacer las expectativas y necesidades del cliente (James, 1997, p. 33).

En contraposición con otros enfoques y aceptaciones sobre la calidad, el entendimiento de la calidad por etapas mantiene un rasgo evolutivo de forma continua y de complementariedad. Esto permite un entendimiento sistémico y de mejora permanente sobre la organización con el fin de trascender en la cultura, la filosofía y la puesta en práctica de la calidad. Así, para aspirar a lograr tener una organización con “calidad total” la misma deberá implementar un sistema de gestión de calidad que busque como fin último la satisfacción de las necesidades de un consumidor final, es decir, de sus clientes tanto internos como externos (Gutierrez, 2014).

De esta forma, desde la ciencia administrativa el concepto de calidad es aceptado bajo un carácter evolutivo. Resulta interesante recoger esta perspectiva, ya que en los últimos años en el Perú la búsqueda de la eficiencia de las instituciones de educación superior ha cohesionado su propuesta de valor en corporaciones educativas con corte empresarial tales como Laureate Education, Visiva, InLearning, entre otros. La forma en que se vincula las instituciones educativas, el mercado y el Estado han sufrido cambios sustanciales a medida que la sociedad del conocimiento y la globalización avanzan en su implementación (Buendía, 2007). Así, la forma de funcionar de las universidades e institutos se acercan más a la lógica del mercado que a un Estado proveedor, sistema que estuvo vigente hasta antes de los años ochenta (Ibarra, 2001).

2.2. Definiciones de calidad en la educación

Adentrándonos al mundo educativo, el término calidad es multidimensional y también ha tenido diversos enfoques. Al respecto, Harvey y Green (1992) explican las diferentes vertientes que han asumido las instituciones educativas para integrar calidad a sus sistemas a través de cinco enfoques: (i) Excepción con tres subclases, (ii) Perfección con dos subclases, (iii) Adecuación para un propósito, (iv) Producto económico y (v) Transformación.

Los autores plantean que el primer enfoque se basa en entender la calidad como excepción. La primera subclase es la tradicional. En esta noción el producto o servicio de calidad confiere el estatus a su propietario o usuario y tiene carácter apodíctico. Esta visión tradicional nos lleva a pensar que las universidades o institutos encarnan la calidad solamente por el hecho de serlo y, por tanto, no necesitan demostrarla (Church, 1988). Hablamos de una comprensión implícita del término. Esta forma de ver calidad tiene problemas a la hora de la evaluación, ya que no proporciona medios definibles para su evaluación y posterior, auditoría.

La segunda subclase es conocida como aquella que busca exceder altos estándares. Se diferencia de la primera subclase al identificar los componentes de la excelencia. Renuncia a la naturaleza apodíctica y garantiza una brecha considerable para su cumplimiento. Dentro de sus características podemos resaltar su carácter elitista en la medida en que la calidad solo puede ser alcanzada en circunstancias limitadas. La excelencia se evaluará según la reputación de la institución y el nivel de los recursos utilizados (Astin citado en Green, 1994).

Finalmente, en la tercera subclase se encuentra la calidad como cumplimiento de las condiciones mínimas. A diferencia de la segunda subclase, se desestima la búsqueda de la excelencia y se reemplaza por una serie de controles de calidad básicos. De tal forma, que quienes logren cumplir estos, pueden recibir el atributo de calidad. Los controles se basan en criterios que se pueden alcanzar (Harvey y Green, 1992).

El segundo enfoque radica en la perfección y se centra en el proceso. Para esto, establece especificaciones claras que, según se espera, se cumplirán perfectamente. La primera subclase es llamada "cero defectos". En este sentido, la perfección significa conseguir todo de forma correcta y de manera constante. Se busca cumplir sin errores las especificaciones brindadas inicialmente. La excelencia se convierte así en "cero defectos" (Crosby, 1979). Por otro lado, la cultura de calidad extiende la responsabilidad del logro de esta no solo a los controladores de calidad, sino que cada nodo es responsable de garantizar que su proceso sea el adecuado. Esta visión de la calidad termina por conducir a que todas las cosas se hagan bien a la primera (Crosby, 1979), es decir que cada nodo cumpla su papel de cliente, procesador y proveedor.

En el tercer enfoque encontramos a la calidad como aquella que es valorada siempre y cuando cumpla el propósito de un producto o servicio. Es decir, dejamos de lado la exclusividad y los parámetros y solo valoramos la última etapa. Si algo hace el trabajo para el que fue diseñado, entonces es un producto o servicio de calidad. Autores como Moodie (1986) se oponen a este enfoque ya que su concepción es engañosa e incluye cuestionamiento como: ¿De quién es el propósito y cómo se evalúa la idoneidad? Para autores como Escudero (1999) es la versión que ha tenido mayor aceptación por la corriente mercantil de la educación.

Calidad como producto económico se presenta como cuarto enfoque y propone una perspectiva de precio que debe obtener centros eficientes de costos y resultados, así como un modelo de rendición de cuentas. En palabras de Ball (1985), una noción populista de la calidad que la equipara con valor y con la relación calidad-precio. Ha tenido aceptación por parte de los gobiernos, quienes buscan mayor eficiencia y eficacia en el sector público (Joseph, 1986). Gracias a esto, los indicadores de desempeño forman parte del monitoreo, así como especificaciones de lo que cada usuario debería esperar por su dinero en este campo.

Por último, el concepto de calidad como transformación propone un cambio cualitativo en donde el proceso educativo empodera al estudiante. A diferencia de

otros modelos, no se limita a la transformación aparente o física, sino incluye a la trascendencia cognitiva. La educación no es un servicio para un cliente sino un continuo proceso de transformación del participante ya sea estudiante o investigador. Incluye aspectos como “valor agregado”, enfocado en mejorar el conocimiento y las destrezas de los estudiantes. Una institución de alta calidad sería aquella que mejora sustancialmente a sus estudiantes (Austin citado en Green, 1994).

2.3. Enfoques de calidad educativa

Resulta valioso empezar a demarcar los caminos que nos brindan los diversos conceptos sobre la calidad en la educación. Así, los enfoques de calidad educativa a presentar a continuación no suponen un nuevo modelo de términos sino buscan sintetizar en tres enfoques la calidad: 1. El enfoque centrado en el alumno, 2. El enfoque aportaciones-proceso-productos y 3. El enfoque basado en la interacción social multidimensional (Tawil et al., 2012).

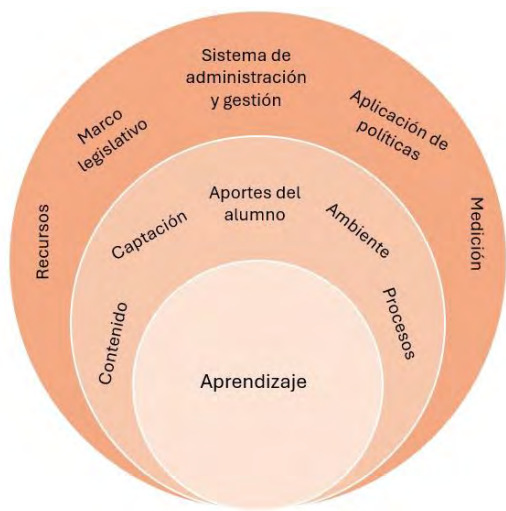
2.3.1. Centrado en el alumno

El enfoque centrado en el alumno es el primero y ubica en el centro de la ecuación al estudiante y su aprendizaje como reflexión sobre la calidad de la educación. Transmite una visión de la calidad sustentada por un enfoque basado en la Convención sobre los Derechos Humanos y especialmente los del niño. Usa principios de inclusión e igualdad y reconoce la diversidad de los alumnos y las influencias contextuales (Tawil et al., 2012).

Aunque el principal foco de esta mirada es el aprendizaje, reconoce que el proceso, el entorno, las aportaciones y el contenido que trae el contexto pueden fomentar u obstaculizar el aprendizaje. Por ese motivo, es importante distinguir el nivel interno del alumno, es decir, su aprendizaje y el nivel externo del sistema educativo, que promueve y brinda las facilidades para la experiencia del aprendizaje (Pigozzi, 2006).

Figura 3

Marco para la calidad de la educación



Elaboración propia a partir de “Más allá del laberinto conceptual: la noción de la calidad en la educación”, Tawil, 2012, p. 6.

Este marco promueve una mayor participación e interacción entre el docente y los estudiantes. Los estudiantes son vistos como los protagonistas de su aprendizaje propio y no como espectadores pasivos a los que se le da una lección unidireccional (Delgado, 2019). Arancibia (2009) plantea dimensiones para este modelo: inclusión y equidad, enseñanza y aprendizaje eficaz, entornos seguros de aprendizaje y gestión participativa y armoniosa de la escuela (Tawil et al., 2012). Así, se puede entender la calidad educativa siempre y cuando este permita que el estudiante sea el “principal beneficiario de la enseñanza, al mismo tiempo que se mejoran otras funciones escolares en el proceso” (Arancibia, 2009) y se asegure la protección del estudiante a lo largo de su trayectoria educativa (Lucchetti, 2023).

2.3.2. Aportaciones-proceso-productos

El enfoque aportaciones-proceso-productos es el segundo y plantea un grupo de marcos que están asociados al enfoque más técnico y racional (Tawil et al., 2012). Esta mirada busca evaluar los “productos” educativos, así como ponderar el “rendimiento” de las organizaciones educativas. En esta postura los *KPIS* son relevantes:

Los indicadores de rendimiento producen una forma (superficialmente) sencilla de indicar la salud del sistema educativo. Al mismo tiempo, parece probable que se utilicen, mediante la publicación de tablas de clasificación de desempeño comparativo, para informar a los clientes potenciales sobre la calidad y la calidad relativa. Reforzar el espíritu competitivo de la educación superior deseado por el gobierno (Green, 1994).

De esta forma, la medición es priorizada, pero esto no deja de incluir límites y desafíos. La principal barrera está en la forma de operar la información, la falta de datos y la homogeneización de estos entre los diversos países (Arancibia, 1997). A pesar de esto, las evaluaciones internacionales se han venido realizando. Perú participa en cuatro evaluaciones regionales y/o internacionales: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) y Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) (Minedu, 2024).

De esta manera,

El concepto de educación de calidad de este marco, inspirado inicialmente en una variación de dicho enfoque, se define ampliamente como una educación eficaz para lograr la finalidad deseada, pertinente o receptiva en relación con el desarrollo, equitativa, que haga un uso eficiente de los recursos y que demuestre un acceso sustantivo (Tawil et al., 2012, p. 8).

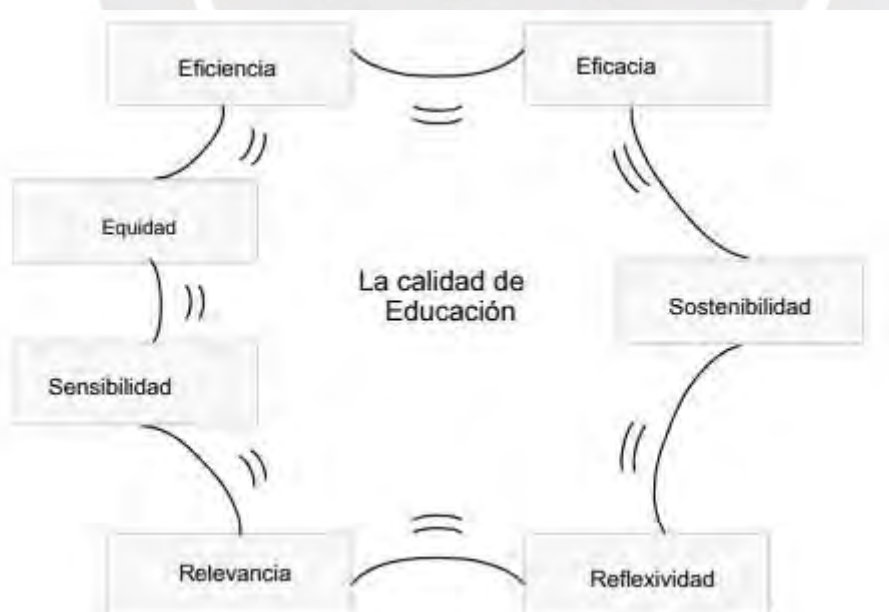
2.3.3. Interacción social multidimensional

El enfoque basado en la interacción social multidimensional se presenta como el tercer y última mirada que presenta la UNESCO. Podemos definirla como un enfoque societal con visión de la educación como bien público. Esta contiene una dinámica de interacción entre las distintas dimensiones de la educación. Se preocupa por encontrar un acuerdo social entre todos los actores que se involucran en el escenario de la educación (Tawil et al., 2012). Además, reconoce las tensiones y complementariedades entre las dimensiones y la centralidad de los valores a la hora de emitir juicios de calidad. Resulta importante mencionar que pondera la calidad en base al proceso más que al producto (Nikel y Lowe, 2010).

Así, este modelo cuenta con siete dimensiones conceptuales que se interrelacionan como un “tejido”, que alcanza su máxima resistencia cuando se “estira” o se mantiene en tensión. Las dimensiones son: eficacia, eficiencia, equidad, capacidad de respuesta, relevancia, reflexividad y sostenibilidad (Nikel y Lowe, 2010).

Figura 4

El tejido de la calidad en la educación



Tomado de “Más allá del laberinto conceptual: la noción de la calidad en la educación”, Tawil, 2012, p. 10.

Resulta de gran importancia la comprensión de los tres enfoques para empezar a entender la calidad desde una perspectiva más contemporánea. Posterior a esto, es necesario profundizar en la forma en cómo, desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación educativa, los actores de un centro educativo construyen significados de calidad, ya que, son aquellos que intervienen en la implementación, ejecución y juegos de poder en miras de un licenciamiento institucional.

2.4. Interpretación del significado en la educación

Si bien en el campo educativo es recurrente encontrar teorías centradas en la obtención y construcción de conocimiento de índole formal, técnico y lógico como las expuestas en los subcapítulos anteriores; resulta importante agregar a este debate una mirada centrada en las experiencias propias del educador. Esta mirada traslada la fenomenología y hermenéutica desde el campo de la filosofía al centro de la investigación educativa y permite que los investigadores mediten acerca de su propia experiencia en su quehacer formativo (Barnacle, 2004).

Esto cobra sentido al analizar el origen de la palabra “educar”, término latino relacionado a “educare”, que significa guiar, conducir, orientar (Guzmán, 2007). Proceso que, si bien es social, comienza y se fortalece desde el lado más personal con el fin de llevar a cambio la transferencia de conocimientos, valores, comportamientos, entre otros (Fuster, 2018). Así, podemos rescatar que todas las acciones, situaciones, relaciones que se generan en el campo educativo están llenas de naturaleza pática. Según Van Manen y Li (2002) el entendimiento pático se desarrolla principalmente en la acción e integra variables situacionales, corporales y relacionales. Todo esto se manifiesta como una permutación personal, donde se interrelacionan aspectos como la lingüística, semiótica y proxemia (Ayala, 2008).

Así, es ineludible siendo educador profundizar en el estudio de los significados que el accionar causa, así como en el sentido de las acciones y la importancia

pedagógica que éste le pueda otorgar a los fenómenos educativos que vive en su cotidianidad (Ayala, 2008). Esta práctica es trascendental debido a que la educación es un campo que gira en torno a dimensiones subjetivas que las personas reconocen como su realidad (Fuster, 2018).

A pesar de que los exponentes de la metodología fenomenológica hermenéutica afirman que “en el método de la fenomenología justamente es que no hay un método” (Van Manen, 2003: 48), podemos rescatar una serie de fases que Van Manen plantea como guía para quienes opten por utilizar este camino. Resulta interesante esta aproximación, ya que, a diferencia de las metodologías de investigación clásicas, en la fenomenología hermenéutica se debe aprender desde dentro. Esto quiere decir que la potencialidad real de esta mirada solo se puede lograr poniéndola en práctica (Van Manen, 2003).

En primer lugar, se encuentra la fase de recolección de la experiencia vivida. Esta fase se caracteriza por ser descriptiva y el objetivo es obtener datos del quehacer educativo del actor desde la perspectiva personal. Para esto es necesario recurrir a fuentes de diversa índole tales como “relatos de la experiencia personal, protocolos de la experiencia de algunos maestros, entrevistas conversacionales, relatos autobiográficos, y observación y descripción de un documental” (Van Manen, 2003, p. 8). Dentro de esta primera etapa es importante la descripción completa y tratar de evitar evocar prejuicios siendo fieles a revivir la realidad vivida a través de la escritura o grabación de esta. (Martínez, 2014). Además, se recomienda guiar esta recolección con el fin evitar generalizaciones, explicaciones causales o interpretaciones abstractas (Ayala, 2008).

En segundo lugar, se encuentra la fase de reflexión de la experiencia vivida. Esta fase está caracterizada por el análisis e interpretación de los datos recogidos (Ayala, 2007). Esto con el fin de intentar aprender el significado que envuelve una experiencia, situación o quehacer (Fuster, 2018). Para lograr este nivel de profundidad se aplica, el análisis temático a través de la reflexión macro temática y de la reflexión micro temática. A diferencia del análisis de contenido presente en las investigaciones formales, el temático acentúa la necesidad de extraer significados implícitos (Ayala, 2008). Una de las características que destaca Van Manen es que

“redactar transformaciones lingüísticas no es un procedimiento mecánico: se trata más bien de un proceso hermenéutico y creativo” (Van Manen, 2003: 113)

En tercer lugar, se encuentra la escritura del texto fenomenológico con los hallazgos encontrados. Para esto es importante evocar sentimientos, acciones, emociones y experiencias tal cual las vivimos en el mundo real. Este texto debe fusionar parte cognitiva del significado, así como la no cognitiva (Ayala, 2008).

En definitiva, entendemos que los líderes, gestores y docentes de una institución pueden determinar una interpretación diversa respecto del significado calidad, ya que, “en términos fenomenológicos, la experiencia en su totalidad resulta en el sentido de una vida o existencia propositiva “en un mundo significativo” (Ballesteros, 2005).

3. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO PERUANO DE LICENCIAMIENTO

El procedimiento del licenciamiento es una figura legal recientemente adoptada por el gobierno peruano para la segunda etapa del sistema educativo nacional, que comprende instituciones universitarias, institutos, escuelas de índole privado o público. Según el Ministerio de Educación, la educación superior busca consolidar una formación transversal en las personas, promueve el conocimiento, desarrolla investigación e innovación y guía hacia la formación de profesionales con altos niveles de perfeccionamiento y preparación en ámbitos como el arte, la ciencia, la cultura y la tecnología con el fin último de satisfacer la necesidad social y aportar al desarrollo sostenible del Perú (Ley 28044, 2003).

Así, la ley 28044, Ley General de Educación, publicada en julio del 2003, sienta los pilares en la necesidad de legislar y garantizar la calidad del servicio de educación que tanto las instituciones públicas o privadas venían impartiendo tras décadas. El artículo 14 de dicha Ley contempla: “Los organismos encargados de operar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa son: En la Educación Superior, un organismo que será creado y normado

por ley específica.” (Ley 28044, 2003, p. 5). Es interesante remarcar que antes de dicha Ley, no existía en la jurisprudencia peruana ningún sistema de aseguramiento de la calidad. La Ley derogada y que precede a la misma, Ley 23384 hace énfasis en la evaluación de los estudiantes, más no de los organismos encargados de impartir las enseñanzas.

Este primer gran paso hacia la gobernanza de la educación peruana tuvo el apoyo necesario posterior al Acuerdo Nacional, llevado a cabo en el 2002 encabezado por el entonces presidente Alejandro Toledo, donde de forma explícita el Estado asumía el compromiso de garantizar acceso universal a la educación a todos los ciudadanos de forma gratuita y con calidad. Este hito es relevante, ya que no solo se asume el acceso universal e irrestricto a los servicios educativos, sino también la promesa de impulsar mejoras considerables en la educación superior (Acuerdo Nacional, 2002).

(e) profundizará la educación científica y ampliará el uso de nuevas tecnologías; (f) mejorará la calidad de la educación superior pública, universitaria y no universitaria, así como una educación técnica adecuada a nuestra realidad; (g) creará los mecanismos de certificación y calificación que aumenten las exigencias para la institucionalización de la educación pública o privada y que garanticen el derecho de los estudiantes (Acuerdo Nacional, 2002, p. 30).

Años más tarde, el primer gran cambio se da para las universidades con la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU en adelante) mediante la ley 30220 en el 2014, Ley Universitaria, con el principal propósito de verificar la calidad dentro de universidades públicas y privadas en base a condiciones básicas de calidad (CBC en adelante) para satisfacer el servicio educativo, obtener la licencia de funcionamiento y emitir grados y títulos a nombre de la nación.

Gracias a este precedente en el año 2016, se promulga la Ley 30512, Ley de Institutos de Educación Superior y de la carrera pública de sus docentes. El objetivo de la ley busca:

regular la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de Educación Superior (IES) y escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados, a fin de que brinden una formación de calidad para el desarrollo integral de las personas, que responda a las necesidades del país, del mercado laboral y del sistema educativo y su articulación con los sectores productivos, que permita el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Ley 30512, 2016, p. 1).

Esta ley marcó un precedente importante en la gobernanza educativa de los institutos de educación superior, ya que en la anterior y derogada Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, el ámbito de funcionamiento era reglamentado a través de una autorización de funcionamiento (Ley 29394, 2009); en la nueva Ley se modificó esto implementando el procedimiento de licenciamiento de IES y EES. Así, este procedimiento busca verificar el cumplimiento de las CBC así como de los programas de estudio que oferta y sus sedes (Ley 30512, 2016).

Ahora, es importante ahondar sobre las condiciones básicas de calidad. MINEDU lo describe como: “requerimientos mínimos para la provisión del servicio educativo superior. Su cumplimiento es obligatorio para los procedimientos de licenciamiento y ampliación de licenciamiento”. (Norma técnica MINEDU 322, 2017, p. 2). Las CBC se deben desarrollar a través de una matriz compuesta por componentes, indicadores, medios de verificación y consideraciones afines.

Lo cierto es que todo el procedimiento en la actualidad gira en torno a siete condiciones básicas de calidad, las cuales son: gestión institucional; desarrollo de

investigación e innovación; gestión académica y programas de estudios; infraestructura educativa, recursos para el aprendizaje y mantenimiento; disponibilidad del personal directivo, jerárquico y docente idóneo y suficiente; previsión económica y financiera y servicios educacionales complementarios básicos y mecanismos de intermediación laboral. Así, hablamos de componentes que tratan de abarcar de forma holística todo lo que conforma a la institución educativa (MINEDU, 2019).

Estas condiciones han evolucionado en el tiempo en dos momentos: 2017 y 2022. De esta forma, las CBC han pasado de ser cinco a ser siete al corte de esta investigación; no obstante, algo que sigue vigente es la obligatoriedad del cumplimiento de todas las condiciones sin tomar en cuenta el tipo de institución educativa superior ni las carreras que se ofertan.

Tabla 1

Evolución de las condiciones básicas de calidad

| Año | 2017 | 2022 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Documento | Resolución Viceministerial “Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior” | Resolución Viceministerial “Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior y las Escuelas de Educación Superior Tecnológica” |
| CBC I | Gestión institucional que demuestre la coherencia y solidez organizativa con el modelo educativo propuesto | Gestión institucional, que demuestre la coherencia y solidez organizativa con la propuesta pedagógica |
| CBC II | Gestión académica y programas de estudios pertinentes y alineados a las normas del Ministerio de Educación | Líneas de investigación a ser desarrolladas por la EEST |
| CBC III | Infraestructura física, equipamiento y recursos para el aprendizaje adecuado, como bibliotecas, laboratorios y otros, pertinente para el desarrollo de las actividades educativas | Gestión académica y programas de estudios pertinentes y alineados a las normas que para dicho efecto el Minedu establezca |

| | | |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CBC IV | Disponibilidad de personal docente idóneo y suficiente para los programas de estudio, de los cuales el veinte por ciento deben ser a tiempo completo | Infraestructura física, ambientes, equipamiento y recursos para el aprendizaje de acuerdo a su propuesta pedagógica, garantizando condiciones de seguridad, accesibilidad y habitabilidad |
| CBC V | Previsión económica y financiera compatible con los fines | Disponibilidad de personal directivo, jerárquico y docente idóneo y suficiente, con no menos del 20% de docentes a tiempo completo. En el caso de las EEST y EESP, los docentes encargados del desarrollo del eje curricular o actividades de investigación de los programas de estudios, respectivamente, deben contar con el grado de maestro |
| CBC VI | - | Previsión económica y financiera compatible con los fines de los IES y EES públicos y privados; así como con su crecimiento institucional, que garantice su sostenibilidad |
| CBC VII | - | Existencia de servicios educativos complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, u otros) y mecanismos de intermediación laboral |

Adaptado de “Resolución viceministerial de Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior”, MINEDU, 2017, p. 4-7; y “Resolución viceministerial de Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior y las Escuelas de Educación Super Tecnológica”, MINEDU, 2022, p. 11-14.

No obstante, en la transición de una norma a otra, el gobierno del entonces presidente Martín Vizcarra suspendió el procedimiento, suspensión que duraría dos años y medio. El proceso, si bien fue reactivado en el 2022 con las nuevas CBC presentadas en la tabla 1, conllevó aún más retos para las casas de estudio de aquella época: las mallas para ese tiempo ya estaban desactualizadas, las demandas laborales exigían nuevas carreras y sedes. Esta situación obligó a iniciar de cero a los institutos.

La paralización presentó un gran retroceso según la Asociación de Institutos y Escuelas de Educación Superior del Perú, ya que se tuvo 31 meses sin ejecutar planes de estudios e inversiones en el sector. Los cuestionamientos no se hicieron esperar. Al respecto Luis Lescano, representante legal del gremio de Institutos Superiores, comentó en un medio local:

Nos hemos reunido tres veces con el ministro de Educación (Rosendo Serna) y nos dijo que ya iba a salir la norma que falta para la reactivación del proceso -con los nuevos formatos y cronogramas- pero nada. Nos aseguró que para abril iba a estar lista, luego para julio y nada (La República, 2022, p. 1).

La misma preocupación fue compartida por Silvia Campodónico, CEO de Toulouse Lautrec quien añadió:

Necesitamos actualizar nuestros cursos, incluir la modalidad semipresencial o híbrida, ampliar nuestros ambientes y brindar nuevos programas. Nosotros tenemos los expedientes listos, pero no podemos hacer nada. Hemos sido pacientes, pero la espera es larga y se ha complicado con cambios de directores en el MINEDU (La República, 2022, p. 1).

En paralelo a estas vicisitudes normativas, es relevante puntualizar acerca del procedimiento que el MINEDU ha dispuesto a las diversas instituciones, las cuales son dos. El primero, la etapa de revisión integral comprende la valoración de la solicitud del licenciamiento a través de la matriz de CBC. Dentro de esta, la institución debe explicitar cómo es que cumple cada condición, así como sus componentes e indicadores. La segunda, la etapa resolutive, dispone brindar o denegar el licenciamiento. De ser necesario, se puede disponer acciones

complementarias para la Institución (MINEDU, 2019). Este proceso está liderado por la Dirección de Gestión de Instituciones de Educación Técnico-Productiva y Superior Tecnológica y Artística en el marco de sus competencias, también llamado DIGEST para la primera etapa y del Despacho Ministerial para la segunda (Resolución Viceministerial MINEDU 322, 2017).

Respecto a los años de licenciamiento, el procedimiento dicta una vigencia de seis años para los institutos privados y de tres años para los institutos públicos. (Resolución Viceministerial MINEDU 103, 2022). La evaluación se realiza en base a criterios que también han variado, añadiéndose uno más a la lista.

Tabla 2

Evolución de los criterios de evaluación de solicitudes de licenciamiento

| Año | 2017 | 2022 |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Documento | Resolución viceministerial “Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior” | Resolución viceministerial “Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior y las Escuelas de Educación Super Tecnológica” |
| Criterio I | Criterio de coherencia: Consiste en la verificación de la relación lógica existente entre dos o más indicadores, y las | Criterio de coherencia: Consiste en la verificación de la relación lógica existente entre dos o más indicadores, y las |
| | disposiciones establecidas por el Minedu u otras normas relacionadas con la prestación del servicio educativo. Es decir, la información contenida en los MV no debe contradecirse ni oponerse entre sí, ni con la normativa vigente relacionada con la prestación del servicio educativo. | disposiciones establecidas por el Minedu u otras normas relacionadas con la prestación del servicio educativo. Es decir, la información contenida en los MV no debe contradecirse ni oponerse entre sí, ni con la normativa vigente relacionada con la prestación del servicio educativo. |

| | | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Criterio II | Criterio de consistencia: Se refiere a la verificación de la solidez y fundamentación de la información declarada en los MV para cada indicador, en función del enfoque pedagógico propuesto por la institución educativa. | Criterio de consistencia: Se refiere a la verificación de la solidez y fundamentación de la información declarada en los MV para cada indicador, en función del enfoque pedagógico propuesto por la institución educativa. |
| Criterio III | - | Criterio de sostenibilidad: Consiste en la verificación de la información declarada en los MV para cada indicador en función de la garantía de que el servicio educativo propuesto mantendrá las CBC declaradas en el tiempo, en atención a la previsión económica y financiera propuesta y el crecimiento institucional proyectado. |

Adaptado de “Resolución viceministerial de Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior”, MINEDU, 2017, p. 8; y “Resolución viceministerial de Condiciones básicas de calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior y las Escuelas de Educación Super Tecnológica”, MINEDU, 2022, p. 16.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el actual capítulo se presentará la metodología del estudio, con el fin de exponer el problema, los objetivos, la justificación. También se abordarán las razones de la singularidad del caso, haciendo énfasis en la unidad de análisis: un instituto de carreras creativas.

4.1 Planteamiento del problema de investigación

En los últimos años, tal cual se ha expuesto en el marco contextual peruano, se han dado las condiciones a nivel país para un cambio normativo hacia la gobernanza educativa a través del Licenciamiento Institucional. Esta iniciativa no

solo ha generado presión hacia los Institutos, sino también ha planteado interrogantes y preguntas que es necesario abordar desde la mirada crítica e investigadora. Así, la elección como tema de esta investigación asociada al procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad se justifican a continuación.

En primer lugar, el análisis acerca de las etapas de un procedimiento de licenciamiento es limitado en los estudios de investigación desde la perspectiva de los evaluados. Esto debido a que la obligatoriedad y la norma que rige este lineamiento tiene menos de diez años de reglamentada y ha presentado más complicaciones de lo previsto. Así, de los casi 1,300 institutos de Educación Superior que existen en el territorio peruano, solo se ha licenciado a 134 al corte de esta investigación.

Para entender de forma histórica la problemática debemos comprender que para 2019 solo se logró licenciar a 93 institutos de los más de 864 que existían en la época (La República, 2020). Es decir, a dos años de aprobada la ley solo se tenía 11% del objetivo cumplido. Como hemos comentado en capítulos anteriores, el proceso fue suspendido por dos años y medio. Este, si bien fue reactivado en el 2022, presentó aún más retos para las casas de estudio: para el tiempo las mallas estaban desactualizadas, las demandas laborales exigían nuevas carreras y sedes y las CBC habían cambiado, según la Asociación de Institutos y Escuelas de Educación Superior (ASIEES, 2022).

En segundo lugar, el análisis acerca de las dinámicas de poder en instituciones educativas ha centrado su foco en analizar y estudiar las relaciones en contextos de cambios que se han suscitado dentro de una Institución Educativa. Por el contrario, encontramos un déficit de estudios micropolíticos en donde la situación de poder está en manos de una figura externa a la institución educativa, como lo es el MINEDU en el caso del Licenciamiento Institucional. Así encontramos estudios como la tesis de Marín et al. (2013) donde concluye que, en situaciones de cambio, se acentúan los grupos de poder representados por los docentes, las

estrategias y los intereses, así como los momentos de tensión y conflicto hacia la gestión directiva. Al respecto, otro ejemplo es la investigación de Cusinga (2023) que revela que en el complejo entramado de la gestión escolar la micropolítica y sus estrategias son cruciales en la relación director – docentes, director – padres de familia y director – comunidad educativa.

En tercer lugar, el análisis se torna particular cuando el proceso de licenciamiento es en un Instituto de carreras creativas, ya que el modelo de licenciamiento mide a todas las instituciones con iguales condiciones básicas de calidad, obviando la singularidad de los perfiles y contenidos asociados a las humanidades, el arte y el diseño. La singularidad del caso se encuentra profundizado en el punto 4.4 de este capítulo.

Por los motivos anteriormente señalados, en esta investigación se analiza el licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, las estrategias de poder y los significados de calidad. En tal sentido, el problema de investigación que se busca responder es el siguiente: ¿Cómo fue el licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad?

4.2. Objetivos de la investigación

4.2.1. Objetivo general

Analizar el Licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad

4.2.2. Objetivos específicos

- Indagar las etapas y roles del procedimiento de Licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima
- Identificar los tipos y estrategias de poder en el procedimiento de

Licenciamiento de un Instituto de carreras creativas en Lima

- Comprender los enfoques de calidad en el Licenciamiento de un Instituto de carreras creativas en Lima

4.3. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se utilizó para el actual estudio es el cualitativo. La implicancia de este enfoque se encuentra en la recolección de información en base a expresiones de los individuos para construir en base a la perspectiva de estos y generar significado a través de su experiencia (Creswell, 2017). Así, se buscó analizar el procedimiento de la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad en el Licenciamiento Institucional desde la visión de los evaluados que participaron en este proceso institucional.

Por su lado, Cueto (2020) indica que este tipo de enfoque recoge la experiencia de los sujetos involucrados, la cual permite, a través de la expresión oral, crear una propia construcción subjetiva de la realidad que nos acerque a conocer a la institución educativa en su real dimensión. Esto es relevante, sobre todo porque se buscará reconstruir las diversas fases del licenciamiento desde los ojos de los evaluados, realidad que, como bien fundamenta Flick (2015), posee elementos dinámicos y estáticos, que los sujetos de estudio interpretan al ser partícipes de la construcción y evolución de esta.

A pesar de la subjetividad, el enfoque cualitativo nos permite actuar con flexibilidad al desembocar en conclusiones claras, objetivas y precisas, medidas por la experiencia teórica, científica y ética del investigador (Martínez, 2011), que sirvan para realizar un acercamiento a la experiencia del colaborador frente al proceso de licenciamiento.

4.4. Método: estudio de caso

En consecuencia, se escogió el método de caso que, según Yin (2003), es un método empírico usado en la investigación para estudiar y conocer acerca de fenómenos organizacionales recientes dentro del contexto de la vida real. Este método brindó a la investigación la capacidad de evidenciar hallazgos en profundidad de interacción interpersonal y de explicitar acuerdos y alianzas, muchas de estas, tácitas y que son de relevancia al momento de estudiar las dinámicas micropolíticas y los enfoques de calidad, sobre todo cuando los límites entre el caso estudiado y el contexto pueden no ser evidentes (Yin, 2018).

Al respecto, esta investigación es un estudio de caso único y descriptivo con tendencia a lo explicativo. Esta elección responde a la necesidad de indagar y documentar las etapas, roles, estrategias de poder y conceptualizaciones de calidad educativa que emergen dentro del complejo entramado educativo. Esto permitió dar como resultado una narración analítica y bajo un contexto, que permitió interpretar el quehacer educativo en base a la micropolítica y calidad educativa. No obstante, es importante comentar que durante el capítulo 2 existe una línea explicativa, en tanto se explica el por qué y cómo las estrategias confluyen dentro del procedimiento de licenciamiento, lo que evoca la necesidad de dar seguimiento de un proceso en particular a lo largo del tiempo (Yin, 2018).

Esta característica permitió que el diseño del caso a estudiar estuviera construido a través de una secuencia lógica (Yazan, 2015) basado en cinco componentes: las preguntas del estudio, las preposiciones, el caso, la vinculación de los datos a las preposiciones y los criterios de interpretación de los hallazgos (Yin, 2018). Este tipo de método permitió, además, garantizar la validez del constructo mediante la triangulación de diversas fuentes de evidencia (Yin, 2003) como se demuestra en el capítulo 5. Esto permitió que la selección de informantes pueda ser diversa y no solo de un tipo de jerarquía con el fin de poder recoger, comparar y contrastar los datos recibidos.

Como desafíos, este método planteó una rigurosidad alta, lo cual se expresa en el seguimiento de procesos sistemáticos, conclusiones y hallazgos construidos en base a evidencia consistente y bien procesada, transparencia en las limitaciones del estudio con el fin de eliminar cualquier sesgo (Yin, 2018).

Asimismo, destacamos que el tipo de método de caso abordado fue único e inusual/extremo. Esto debido a que se abordó una sola institución para la investigación. Este estudio plantea un contexto diferente al profundizar en una organización de carreras creativas, que representa una oportunidad distinta al común denominador de nuestro sistema educativo superior. (Yin, 2018). Así, las especificidades sobre el caso se han profundizado más adelante.

4.5. Profundización sobre la unidad de análisis

La unidad de análisis de este estudio de caso fue una Institución de Educación Superior Tecnológica que oferta principalmente carreras creativas como animación digital, cinematografía, comunicación audiovisual, diseño de interiores, diseño de videojuegos, diseño gráfico, fotografía e imagen digital, publicidad y medios digitales, entre otros. Así, de los 134 Institutos Licenciados hasta el momento, solo 7 Institutos ofertan este tipo de carreras, representando el 5.2% de todos los IES. Esto teniendo en cuenta que la industria creativa engloba a cuatro sectores: arquitectura, artes escénicas, prensa, radio, internet (Rivera y Bello, 2018). De esta forma, el tipo de aprendizaje utilizado es el aprendizaje vivencial, centrado en la importancia del rol que tiene la experiencia dentro del proceso del aprendizaje (Kolb, 1984) así como el desarrollo de la competencia creativa, que, según López, también se le conoce como pensamiento divergente, asociativo o lateral (López, 2006).

La institución educativa analizada en esta investigación tiene dos sedes en Lima, una sede ubicada en el distrito de Santiago de Surco y la segunda en Magdalena del Mar. Estos distritos están dentro de la Zona 7 y 6 según la Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados, respectivamente; es decir, concentran principalmente familias de nivel socioeconómico medio alto (APEIM, 2024) con índice de desarrollo humano de 0.802 y 0.833, respectivamente, situándose en niveles muy altos según este indicador elaborado por las Naciones

Unidas (PNUD, 2019). De esta forma, esta institución se sitúa en Lima moderna y se encuentra en distritos desarrollados.

Los valores que la institución comparte y que guían a sus colaboradores son diferentes debido a la naturaleza creativa. Así, se promueve la libertad, con el fin de tener libre albedrío entre todas las opciones posibles para poder crear nuevas realidades con la correspondiente responsabilidad; la pasión, enfocada al sentimiento intenso por crear que se evidencia a través de iniciativas y un nivel alto de compromiso consciente y; la integridad, al ser lo suficientemente coherentes para alinear sentimientos, valores y promesas con los demás y consigo mismo (Toulouse Lautrec, 2019).

Respecto a la propuesta pedagógica, esta responde al uso de un enfoque por competencias, pero con una formación creativa, disruptiva, holística y con valores. Vale mencionar que la propuesta tiene un componente profesional y de mercado muy fuerte. Así lo manifiesta la visión institucional vigente en el momento del Licenciamiento Institucional:

Al 2023 pretendemos ser el referente de la creatividad y la innovación en América Latina a través del desarrollo del pensamiento creativo y la formación de profesionales líderes que generen impacto social, económico y medioambiental, en todos los sectores de la industria (Toulouse Lautrec, 2019).

Por su parte los planes de estudios cuentan con las siguientes características: En primer lugar, han sido elaborados con la asesoría y el punto de vista del sector productivo. Esto con el objetivo de asegurar cumplir con las competencias laborales que el sector empresarial está demandando. En segundo lugar, el currículo es modular, es decir, está estructurado de tal forma que responde a ciertas competencias laborales que el alumno logrará progresivamente con el fin de lograr una inserción, reinserción o movilidad laboral. En tercer lugar, el plan de estudios se orienta a la práctica. Esto hace que se incluya ciertas actividades que

simulan la vida laboral. En cuarto lugar, el currículo es integral, por lo que no solo se busca desarrollar dominio técnico, sino también competencias blandas que consoliden el futuro laboral del estudiante (Toulouse Lautrec, 2019).

La naturaleza creativa dentro de la institución está muy interiorizada, en palabras de Claudia Olivares, directora académica de Diseño: “Creemos que la creatividad es una habilidad transversal a todo y que, bien aplicada y desarrollada, puede generar grandes ventajas competitivas en la administración y liderazgo de negocios y empresas” (El Comercio, 2024).

4.6. Categorías de estudio

Para este estudio se eligió tres categorías, las cuales se alinean con los objetivos propuestos con el fin de analizar el Licenciamiento Institucional a través de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad. Así, se procede a desarrollar cada una de ellas:

La categoría inicial se constituye como eje central para la comprensión de esta investigación y es el procedimiento del Licenciamiento Institucional. Así, se buscó indagar acerca de las etapas y los roles de acuerdo con la experiencia de los entrevistados. Esta primera categoría ayudó a poder desarrollar la investigación de forma más organizada, teniendo en cuenta la necesidad de reconstruir hechos que sucedieron hace más de cinco años, situándolos en un contexto espacio-tiempo apropiado.

La segunda categoría incluye a los tipos y estrategias de poder presentes en la dinámica micropolítica. Así, se analizó la presencia del poder coercitivo o de “poder sobre” y del poder consensuado o de “poder con”, tipos de poder usados por los diversos grupos de interés para lograr sus fines (González, 1998). Respecto a las estrategias de poder, la primera estrategia es la coalición (Hoyle, 1986), la cual hace foco en las alianzas a través de conformación de grupos de interés para los cambios organizacionales (González, 1998). En segundo lugar, podemos encontrar

la estrategia de negociación, la cual se basa en un proceso de discusión donde se busca llegar a un acuerdo aceptable para todos. Finalmente, tenemos la estrategia de enfrentamiento. Estrategia donde predomina la inestabilidad y el conflicto (González, 1998).

La tercera categoría se denomina enfoques de calidad. De esta forma, se comprendió los significados de calidad a través de las siguientes categorías: excepción, perfección, adecuación para un propósito, producto económico y transformación (Harvey y Green, 1992). Además, se complementó el estudio con los enfoques más contemporáneos propuestos por UNESCO: centrado en el alumno, aportaciones proceso productos e interacción social multidimensional.

4.7. Descripción de los entrevistados

Con la misión de obtener información de primer grado, se seleccionaron a cuatro colaboradores educativos teniendo como bases ciertos criterios de inclusión. El primer criterio de inclusión fue ser colaborador a tiempo completo de la institución superior técnica educativa privada. Esto debido a que el centro educativo cuenta con un porcentaje elevado de profesores a tiempo parcial debido al corte de carreras que oferta, lo cual influye en contratar a personal que actualmente se encuentre ejerciendo en sus carreras iniciales. arquitectura, artes, diseño, entre otros.

El segundo criterio de inclusión fue ocupar distintos cargos relacionados al licenciamiento, con el fin de salvaguardar que no se repitieran las funciones desempeñadas. Esta diversidad de jerarquía permitió acceder a diversos puntos de vista y enriquecer la investigación. Dentro de los cargos de los entrevistados se tuvo: jefe de licenciamiento, jefe académico, coordinadora de calidad educativa y docente coordinadora.

El tercer criterio de inclusión fue haber participado de forma activa en el procedimiento de licenciamiento del Instituto de Educación Superior, con tareas y responsabilidades relacionadas al cumplimiento de las condiciones básicas de

calidad. No es necesario que la participación haya permanecido durante todas las etapas y tiempo que dura el procedimiento.

A continuación, se presenta la tabla 3 teniendo como referencia las características de los entrevistados que hemos mencionado:

Tabla 3

Características y variables de los entrevistados

| Código del informante | P1 | P2 | P3 | P4 |
|---------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Especialidad | Licenciado en Administración | Maestra en Administración de Empresas | Maestra en Gestión de la Educación | Profesional Técnico en Publicidad |
| Nivel educativo | Superior | Superior | Superior | Técnico |
| Años de experiencia en la institución | 6 años | 5 años | 10 años | 7 años |
| Participación en el Licenciamiento | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Cargo | Jefe de Licenciamiento | Jefe Académico | Coordinadora Calidad Educativa | Docente coordinadora |
| Sexo | Masculino | Femenino | Femenino | Femenino |

Elaboración propia

Es importante comentar que la muestra de participantes inicial fue proyectada bajo criterios de muestreo intencional, con foco en la diversificación de roles involucrados dentro del proceso de licenciamiento institucional. Sin embargo, durante el trabajo de campo, se generaron diversas casuísticas que hicieron que la muestra final explicada diste de la que idealmente se buscaba. En este sentido, la

selección final no solo se basó en un planteamiento estratégico, sino en la apertura y disponibilidad real de los colaboradores, así como en la autorización institucional lograda. En total, se pudo entrevistar a 4 personas, lo que permitió enriquecer la investigación con distintas miradas dentro de la estructura educativa.

Como parte del ejercicio investigador, se presentó ciertas limitaciones metodológicas relacionadas al número de participantes. En este sentido, el mismo fue menor frente a lo proyectado en un inicio, lo que pudo repercutir en la posibilidad de establecer un proceso de triangulación más completo. Además, debido a la sensibilidad de algunos temas relacionados al poder y la micropolítica, es posible que algunos entrevistados hayan limitado sus respuestas a ciertas preguntas. No obstante, a nivel ético y metodológico, se tomaron las garantías necesarias para reducir este posible escenario, incluyendo el uso del anonimato, el uso de una entrevista semiestructurada y un clima de confianza y apertura.

4.8. Técnicas e instrumentos de investigación

En tanto los perfiles a ser entrevistados fueron delimitados, se procedió con el proceso de diseño, validación y, posterior, aplicación del instrumento elegido. Con el fin de lograr una maduración del instrumento se requirió el juicio de dos expertos. Debido a las características mencionadas de la organización educativa, se tuvo la necesidad no solo de contemplar una mirada académica, sino era relevante también contar con una perspectiva de un perfil que haya trabajado en procedimientos de licenciamiento. De esta forma, se consideró la entrevista semiestructurada en correspondencia con el enfoque metodológico.

La entrevista, se configura como un intercambio de pensamientos en un espacio formal que el investigador y el entrevistado mantienen siempre y cuando cuenta con información confiable y coherente. Esto se puede inferir debido la planificación de la cita y a las diversas pautas para la preparación, procesamiento e interpretación (Díaz-Bravo et al., 2013).

Así, según Díaz-Bravo et al (2013), esto permite que el entrevistador pueda aplicar una amplia gama de recursos y flexibilidad para poder manejar la entrevista

según la información que este pueda ir obteniendo (Zhang, 2020), incluyendo la posibilidad de introducir nuevas preguntas, detectar espacios para repreguntas, con un claro propósito (Jong & Jung, 2015). Bajo la misma línea, se elaboró el guion de entrevista para un manejo correcto de la misma.

4.8.1. Diseño

La guía de entrevista fue estructurada en tres bloques que permitieron dar respuesta a cada objetivo específico de esta investigación. Así, según Robles (2011) esta debe incluir las preguntas adecuadas y relacionadas al objetivo de la investigación con el fin de obtener datos que sirvan a la técnica escogida. El número de preguntas de la guía de entrevista fueron diecinueve, distribuidas de la siguiente forma: cinco preguntas para el objetivo secundario 1, siete preguntas para el objetivo secundario 2 y seis preguntas para el objetivo secundario 3. Adicionalmente, se agregó una matriz de consistencia de la investigación para poder explicitar los objetivos abordados, así como las categorías a desarrollar.

4.8.2. Validación

Finalizado el procedimiento del diseño, se validó el instrumento. Así, se envió la invitación a los expertos con el objetivo de que puedan aceptar. La meta propuesta en el estudio fue contar con dos críticas por parte de expertos; por ese motivo fue enviado a tres personas, de las cuales dos aceptaron, cumpliendo con lo requerido. Las personas elegidas pasaron una serie de criterios: (i) su dominio del tema (ii) el grado académico logrado (iii) su conocimiento sobre estudios cualitativos.

Tabla 4

Caracterización de los expertos

| Características | Experto 1 | Experto 2 |
|---------------------|---------------------|-------------------------------|
| Formación académica | Doctor en Educación | Magíster en Gestión Educativa |

| | | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Área de experiencia profesional | Gestión de la Educación, Formación y Calidad, Investigación | Calidad y Evaluación |
| Cargo Actual | Director de la Maestría de Docencia Universitaria | Consultor del Ministerio de Educación – Unidad de Seguimiento y Evaluación |
| Institución | Pontificia Universidad Católica del Perú | University of York |

Fuente: Elaboración propia

En tal sentido, el instrumento fue puesto a prueba, con el fin de madurar el mismo. Para esto, se envió al correo electrónico de ambos expertos un documento que contenía: matriz de consistencia de la investigación (ver anexo 2), diseño del instrumento con la guía de la entrevista (ver anexo 3), formulario para recoger la información del validador experto (ver anexo 4) y el formato de evaluación del diseño del instrumento (ver anexo 5). Así, la evolución y maduración del instrumento de investigación se desarrolla a continuación:

Tabla 5

Evolución y maduración del instrumento de investigación

| N° Pregunt a | Pregunta base | Juicio de Experto 1 | Juicio de Experto 2 | Pregunta Final |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Desde su perspectiva ¿Cuáles fueron las principales fases que tuvo el proceso de licenciamiento? | Es necesario aclarar si se enfocará en el proceso, fases o secuencia. | Sin comentarios. | Desde su perspectiva ¿Cuáles fueron las principales fases que tuvo el licenciamiento? |
| 2 | Brinde por favor mayor detalle o descripción de cada una de las fases identificada | Sin comentarios. | Sin comentarios. | Brinde por favor mayor detalle o descripción de cada una de las fases identificada |

| | | | | |
|---|------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | ¿Qué fase considera que es la más importante? ¿Por qué? | Sin comentarios. | Se sugiere añadir la premisa de desafíos. | ¿Qué fase considera que es la más importante y cuál conllevó más desafíos? ¿Por qué? |
|---|------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|

| | | | | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | ¿De qué forma estuvo presente en la secuencia de Licenciamiento? | Es necesario aclarar si se enfocará en el proceso, fases o secuencia. | Se sugiere eliminar por ser redundante con la pregunta 6. | Se eliminó |
| 5 | ¿Quiénes impulsaron el proceso? ¿Puede identificar sus roles? | Se precisa que se estaba consultando por dos cosas diferentes. Se sugiere redireccionar hacia conocer los roles. | Sin comentarios. | ¿Qué roles identifica dentro de la secuencia del licenciamiento? |
| 6 | ¿Qué rol desempeñó usted? ¿Puede describirlo con detalle? | Sin comentarios. | Sin comentarios. | ¿Qué rol desempeñó usted? ¿Puede describirlo con detalle? |
| 7 | Explique qué acciones se tomaron en la institución a raíz de la búsqueda del licenciamiento del MINEDU | Sin comentarios. | Sin comentarios. | Explique qué acciones se tomaron en la institución a raíz de la búsqueda del licenciamiento del MINEDU |

| | | | | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | ¿Podría describir la dinámica de estas acciones? ¿Fueron impuestas o voluntarias? | Sin comentarios. | Se sugiere mencionar la unidad de análisis. | ¿Podría describir la dinámica de estas acciones en la I.E? ¿Fueron impuestas o voluntarias? |
| 9 | ¿Cómo valora el día a día en ese contexto? | Se sugiere repensar la pregunta para direccionar más hacia las estrategias de poder. | Se sugiere repensar la pregunta para direccionar más hacia las estrategias de poder. | ¿Qué estrategias se usaron con el fin del logro de los entregables? |

| | | | | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | ¿Las acciones en búsqueda del licenciamiento hicieron que el clima laboral se modifique? | Se sugiere repensar la pregunta para direccionar más hacia las estrategias de poder. | Se sugiere repensar la pregunta para direccionar más hacia las estrategias de poder. | ¿Estas estrategias cambiaron el clima laboral por momentos? ¿En qué forma? |
| 11 | ¿Sintió algún tipo de negociación o enfrentamiento al respecto? | Sin comentarios. | Se sugiere hacer foco en los promotores de licenciamiento. | ¿Sintió algún tipo de negociación o enfrentamiento al respecto con los promotores del licenciamiento? |
| 12 | ¿Cómo participó usted y sus compañeros? ¿Hubo alguna integración entre ustedes? ¿Qué acciones recuerda? | Se sugiere eliminar. | Se sugiere eliminar. | Se eliminó |

| | | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13 | <p>¿Cómo valora usted actualmente la relación con los principales promotores y personas con las que se tuvo contacto en el proceso de licenciamiento? ¿Qué rescata del proceso?</p> | <p>Se sugiere repensar la pregunta para direccionar más hacia las estrategias de poder.</p> | <p>Se sugiere repensar la pregunta para direccionar más hacia las estrategias de poder.</p> | <p>Explique cómo cambió el vínculo con sus compañeros de trabajo luego de la noticia de la aprobación del licenciamiento</p> |
| 14 | <p>¿Qué entiendes por “calidad educativa”?</p> | <p>Sin comentarios.</p> | <p>Sin comentarios.</p> | <p>¿Qué entiendes por “calidad educativa”?</p> |
| 15 | <p>¿Crees que el licenciamiento aportó hacia la mejora de la calidad educativa del Instituto? ¿Cómo?</p> | <p>Sin comentarios.</p> | <p>Sin comentarios.</p> | <p>¿Crees que el licenciamiento aportó hacia la mejora de la calidad educativa del Instituto? ¿Cómo?</p> |
| 16 | <p>¿Estás de acuerdo con las condiciones básicas de calidad evaluadas?</p> | <p>Se sugiere añadir una repregunta del porqué.</p> | <p>Sin comentarios.</p> | <p>¿Estás de acuerdo con las condiciones básicas de calidad evaluadas? ¿Por qué?</p> |
| 17 | <p>¿Cómo aportas desde tu rol a la calidad de la institución?</p> | <p>Sin comentarios.</p> | <p>Sin comentarios.</p> | <p>¿Cómo aportas desde tu rol a la calidad de la institución?</p> |

| | | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 18 | Imaginando un alto nivel de excelencia ¿Cómo sería una institución educativa de alta calidad? ¿qué características tendría? | Sin comentarios. | Sin comentarios. | Imaginando un alto nivel de excelencia ¿Cómo sería una institución educativa de alta calidad? ¿qué características tendría? |
| 19 | ¿El proceso de licenciamiento cambió en algo tu concepto de calidad educativa? | Se sugiere añadir una repregunta del porqué. | Sin comentarios. | ¿El proceso de licenciamiento cambió en algo tu concepto de calidad educativa? ¿Por qué? |

Fuente: Elaboración propia

Respecto del formato de evaluación del diseño del instrumento (ver anexo 4), este estaba dividido en tres bloques que hacen símil a las categorías de estudio. La validación se propuso en tres variables: primero, claridad, con el fin de demostrar claridad y comprensibilidad; segundo, coherencia, con el fin de evaluar utilidad con el objetivo de investigación y; tercero, relevancia, incidiendo en la necesidad de esta para abordar el objetivo de la investigación.

4.8.3. Aplicación

Luego de haber puesto a prueba el instrumento y recibido los comentarios de los dos expertos, se procedió a realizar la aplicación. Para esto se envió a través del correo institucional una carta solicitando autorización formal a la institución educativa a través del representante máximo del Licenciamiento. Esta carta contenía los objetivos de investigación, la finalidad de este, los criterios de anonimidad, así como, en anexos, el instrumento a ser aplicado. Gracias a una segunda puesta en contacto a través de la red profesional LinkedIn el responsable pudo revisar y aprobar el consentimiento, dando pie a la primera entrevista.

Respecto a esto, se entregó a cada entrevistado un consentimiento informado explicitando las consideraciones del estudio y los pormenores del mismo con el fin de extender la transparencia a cada persona que haya aceptado formar parte del mismo. Además, al momento de realizar la entrevista a través de la plataforma Microsoft Teams, se volvió a solicitar la autorización de forma verbal. De esta forma, se procedió a realizar las entrevistas, las cuales tienen una duración media de 1 hora y 15 minutos.

4.9. Proceso de análisis de información

El proceso de análisis de información se dividió en tres etapas. En primer lugar, posterior a las entrevistas realizadas, se generó una revisión a la transcripción realizada por la plataforma Microsoft Teams, plataforma con la que se grabó las entrevistas y que cuenta con esta funcionalidad. Es importante comentar que la funcionalidad no está desarrollada en su totalidad, por lo que existen momentos de la conversación en que los sonidos no son descifrados por la herramienta. En este punto, la visualización de la grabación y posterior corrección de los textos fue clave para poder interpretar la información sin margen de error. Además, esto permitió tener en mente posibles elementos emergentes.

En segundo lugar, se creó una matriz de análisis en el programa Microsoft Excel, una para cada entrevistado, separando la información en (i) subcategoría, (ii) preguntas de la guía de entrevista y (iii) extractos de la entrevista que coincidiera con los dos *ítems* anteriores, aun así la respuesta no esté necesariamente en el contenido u orden de la pregunta.

En tercer lugar, de acuerdo con cada objetivo específico, se aplicó una técnica de codificación. Esta técnica fue clave a la hora de analizar los datos cualitativos obtenidos y fue realizada a través de la clasificación usando palabras clave o términos significativos. Así, para el objetivo secundario N° 1 se usó la codificación inductiva o emergente, mientras que para los objetivos N° 2 y 3 la deductiva o predefinida (Etesse, 2024).

La codificación emergente sigue una orientación de adaptabilidad a los contenidos y busca crear palabras clave según lo que arrojan los datos. Si bien se aplica cierta libertad con esta técnica, se debe tener en cuenta que los códigos deben emerger según los temas delimitados los objetivos del estudio. Por otro lado, la codificación predefinida, busca plantear los términos significativos en base a las hipótesis delimitadas y que, responden, a su vez, a un profundo desarrollo de la teoría (Etesse, 2024).

4.10. Principios éticos de la investigación

Es importante mencionar que el presente estudio ha cumplido con respetar los principios éticos de la investigación con seres humanos promovidos por el comité de ética de la PUCP en base a cuatro principios: respeto por las personas, justicia, integridad científica y beneficencia. En primer lugar, se salvaguardó el respeto a las personas (2017) al haber comunicado a los participantes, de forma oral y escrita, los objetivos y las implicancias de la investigación, así como el tiempo a incurrir, la forma de recolección de información y la posibilidad de su declinación posteriormente en el consentimiento informado.

En segundo lugar, la investigación aplicó la justicia al cuidar la privacidad de la información personal de los participantes de la investigación, así como datos que develen secretos profesionales comprometidos. También se cuidó que los sesgos, limitaciones o cierto conocimiento del investigador eviten prácticas injustas (PUCP, 2017).

En tercer lugar, se puso en práctica la integridad científica en el cuidado y el uso honesto de la información que se obtuvo en el proceso de investigación, así como en la selección de los participantes del estudio, con el fin de que cumplan con criterios de inclusión y exclusión antes detallados. Finalmente, al anonimizar a los participantes del estudio se buscó la beneficencia de estos, al evitar algún tipo de daño, directo o indirecto que puedan causar sus testimonios (PUCP, 2017).

SEGUNDA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la segunda parte se detallan y exponen los resultados luego del trabajo de campo realizado. La explicación del análisis e interpretación son mostrados en tres capítulos, de tal forma que se pueda tener una adecuada línea temática frente a los objetivos planteados en la presente investigación. Así, el primer capítulo estará enfocado en indagar sobre el procedimiento del Licenciamiento Institucional desde la óptica de los evaluados; el segundo, profundizará acerca de la visión micropolítica del Licenciamiento y; el tercero, analizará los enfoques de calidad en el objetivo institucional estudiado.

1. EL LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL DESDE LA ÓPTICA DE LOS EVALUADOS

En el presente capítulo se desarrollará las etapas y roles encontrados en el Licenciamiento Institucional. Sobre las etapas, se ha generado una reconstrucción a partir de las experiencias de los entrevistados, generando tres etapas. Por otro lado, en el caso de los roles, se ha destacado aquellos que han sido expuestos por los informantes en las entrevistas de forma reiterada y que, por ende, son cruciales para un procedimiento como este.

1.1. Etapas del procedimiento del Licenciamiento Institucional

A continuación, se explicita las etapas del procedimiento de Licenciamiento Institucional desde la óptica de los evaluados, la cual puede no coincidir con el proceso formal expuesto en la parte normativa peruana. Estas han sido nombradas: preparatoria, evaluativa y resolutive.

1.1.1. Etapa 1. La etapa preparatoria

Según el Ministerio de Educación el procedimiento de licenciamiento cuenta con dos etapas formales: etapa de evaluación integral y etapa resolutive. En primer lugar, la etapa de evaluación integral comprende la valoración de la solicitud de

Licenciamiento. En esta etapa se evalúa y se debe sustentar las condiciones básicas de calidad, así como los requisitos técnicos y legales en base a los componentes, indicadores, medios de verificación y criterios de cumplimiento, según las matrices correspondientes. En segundo lugar, la etapa resolutive, dispone otorgar o no el licenciamiento a través de mecanismos legales. En esta etapa, de ser necesario, el MINEDU puede disponer la ejecución de medidas adicionales por parte de la Institución antes de brindar su veredicto (MINEDU, 2019).

Al respecto, y en contraste, el informante P1 comenta:

En realidad, hay tres grandes fases en el proceso de licenciamiento, ¿no? Dos fases que tiene que ver con MINEDU y una fase previa, que es la institucional. La institución tiene que prepararse para el proceso de licenciamiento (P1).

En este sentido, los colaboradores afirman que ellos percibieron tres etapas según su experiencia, la cual incluye una etapa anterior a la inicial declarada por el MINEDU (P1, P2, P3). Esta etapa es caracterizada por ser una auditoría interna de la institución en donde se construye y prepara el expediente a ser entregado posteriormente. “Fuimos recogiendo documentación y antes de que llegara el MINEDU ya teníamos reuniones con los coordinadores académicos, con las diferentes áreas, es decir, nos preparamos previamente” (P3).

El expediente en mención debe contener todas las evidencias de todos los medios de verificación que establece las condiciones básicas de calidad (P1, P3). Esta etapa se caracteriza por una revisión exhaustiva de lo que la institución tiene hasta ese momento con el fin de poder responder y probar el cumplimiento de los diversos ejes de calidad. P3 nos comenta su experiencia:

“En cada área había que hacer una revisión documental más allá de solamente porque, por ejemplo, en mi caso, que yo era de calidad educativa,

yo diseñé una matriz de alineamiento documental donde lo primero que hice fue colocar, digamos todo lo que contenía lo que era nuestro modelo educativo, ¿no? (P3).

Esta etapa fue imprescindible debido a la propia experiencia del área de calidad educativa. Así antes de que existiese la figura de Licenciamiento como tal, la institución de forma autónoma generaba estas revisiones. En muchas ocasiones y a pesar de brindarles retroalimentación, había áreas que no corregían estas observaciones. “Por ejemplo, todos los ciclos, todos los ciclos revisábamos sílabos y les poníamos observaciones. Y había cosas, había observaciones que no se habían levantado y continuaban igual” (P3).

Pero para que esto sucediera era necesaria la comunicación y concientización. Situación que, revelan los informantes, no se dio como ellos esperaban. Por un parte, P2 nos comenta que antes de iniciar cualquier procedimiento de Licenciamiento, es necesario dar a conocer a toda la institución sobre este objetivo organizacional, sobre todo porque “el licenciamiento te saca de tu rutina, te saca de tus indicadores que tienes que lograr cada mes, te saca de tus acciones cotidianas” (P2). Por otra, P4 añade:

“sí, hubiera sido genial que la institución comunique a toda la plana, no solamente a los que estamos en oficina, sino a los mismos profesores de que estamos en un proceso, ¿no? Porque resultado positivo, negativo, de todas maneras, nos iba a afectar” (P4).

1.1.2. Etapa 2. La etapa evaluativa

Posterior a la preparación del expediente, se presentó la segunda etapa: la etapa evaluativa o, en términos del MINEDU, la etapa de evaluación integral. Así, tres de los cuatro informantes (P1, P2, P3) mencionan que es la etapa más retadora

del procedimiento, ya que, la misma está cargada por subjetividades, debido a que no se tienen niveles de cumplimiento claros versus otros procedimientos: “Por lo tanto, no es muy descriptivo, entonces está sujeto mucho a la interpretación” (P1). Respecto al carácter subjetivo, P2 coincide:

Aaron y acá es una parte completamente para tenerlo consciente es que cada proceso de licenciamiento te enfrentas a personas diferentes. Entonces hoy día llega Federico Martínez y para Federico Martínez, el número cuatro y cinco de las condiciones de calidad es de una forma, entonces te van a valorar en función de su mirada principal (...) y presentarles las observaciones y dentro de 3 meses que te llegó la carta ya no está Federico Martínez, ahora está Julia Suarez y tiene otra mirada, entonces, ahí es donde los criterios personales se involucran y se integran, se interrelacionan con lo que la norma dice (P2).

Es importante recalcar en este punto del procedimiento que ningún proceso de evaluación del MINEDU es similar a otro ni tampoco una revisión anterior genera “jurisprudencia” (P1), es decir, lo que pueda no observar un especialista no significa que no generará una observación más adelante cuando otro especialista de la DIGEST lo evalúe, sobre todo teniendo en consideración que este procedimiento está supeditado a la perspectiva del especialista de turno. Así, la etapa más desafiante es la segunda, en donde no solo se intercambia información, argumentos, precisiones con la institución evaluadora, sino que a estos se le suma la variable subjetiva del evaluador de turno, que utiliza las visitas probatorias como parte de su ejercicio:

(MINEDU) hace una visita de actuación probatoria, (en) esta visita, no hay una regla, puede ser antes de las observaciones o después de las observaciones. ¿Cuándo todavía le quedan dudas luego de las

observaciones y la visita de actuación probatoria al especialista? Generan unas nuevas observaciones que se denominan precisiones (P1).

Me acuerdo de que una vez una de las (visitas) más largas que yo he tenido ha sido por lo menos 6 horas de la visita, ¿no? revisándote. Es más, enséñame esto que tú me has dicho, hemos entrado hasta la puerta en donde teníamos los servidores para demostrar, entonces desde ahí tú evidencias todo tu trabajo (P2).

1.1.3. Etapa 3. La etapa resolutive

Finalmente, como tercera etapa, se presenta la etapa resolutive. Esta etapa tiene un carácter principalmente legal y tiene que haberse subsanado todas las observaciones y precisiones para que el DIGEST pueda recomendar la resolución positiva al órgano correspondiente. Este está conformado por la oficina de asesoría jurídica, secretaría general y el despacho viceministerial y ministerial (P1). Es la etapa menos comentada por los especialistas consultados, debido a que su ejecución y acompañamiento lo realiza principalmente el despacho legal de la institución, a la que esta investigación no pudo acceder. No obstante, lo que no se pudo ocultar en los entrevistados fue la expresión de unión y emoción al momento de narrar el resultado (P1, P2, P3, P4): “Y a las finales que te den el papelito que diga está licenciado, ¡Wow!, es la fiesta ¿no? Ya ¡mira lo que hemos logrado!, ¿no? Y reconocer a la gente que participó” (P4).

En este sentido, podemos resumir que las etapas del procedimiento de Licenciamiento observadas gracias a la triangulación de información se resumen en tres: preparatoria, evaluativa y resolutive. La primera, consta de una autoevaluación y autocrítica en donde mientras se subsana ciertos puntos, se va construyendo el expediente a presentar posteriormente. La segunda, comprende la etapa de intercambio de evidencias probatorias con MINEDU, el cual incluye visitas

probatorias y un entendimiento subjetivo por parte de los especialistas del Ministerio de Educación. La tercera y última, se basa en la decisión final y conlleva un reconocimiento al esfuerzo y vaivenes para cumplir el objetivo institucional, apartado que se analizará en el capítulo 2 bajo la perspectiva micropolítica usando las etapas desarrolladas en este capítulo.

Es importante comentar que los roles de mayor jerarquía en la institución educativa demostraron un conocimiento más amplio y estructurado sobre las diversas etapas por las que transcurrió el procedimiento de licenciamiento. En contraste, aquellos en posiciones de menor responsabilidad se centraron en momentos clave, generalmente asociados a las tareas o funciones asignadas.

1.2. Roles en el Licenciamiento Institucional

En el anterior subcapítulo se pudo indagar las diversas etapas que los entrevistados reconstruyeron según su experiencia. En el punto 1.2 se buscará identificar aquellos roles que fueron decisivos en un procedimiento organizacional como el Licenciamiento y que permitieron lograr el objetivo.

Al respecto, como hemos detallado en capítulos anteriores el Licenciamiento gira en torno a condiciones básicas de calidad, que a su vez contienen componentes que tratan de abarcar de forma holística todo lo que conforma a la institución educativa (MINEDU, 2019). Partiendo de esta premisa, P4 comenta que la responsabilidad y el apoyo debe ser a nivel de comunidad educativa: “Desde ahí que la comunidad educativa: propietarios, directivos, accionistas, si es que perteneces a un holding docente, la comunidad, incluido alumnos, padres de familia, esté completamente involucrado.” (P4).

Y si bien todas las personas que conforman a la Institución están llamadas a participar activamente en este proceso, existen roles que son críticos en el procedimiento.

1.2.1. La dirección general

La importancia de la dirección general es mencionada por tres de los cuatro entrevistados (P1, P2, P4). Su relevancia se entiende por las siguientes razones. En primer lugar, el primer licenciamiento de toda gran institución es difícil, debido a que se deben sacrificar elementos y estos elementos que se sacrifican tienen un costo. Al respecto, quienes están llamados a tomar la decisión de sacrificar para poder cumplir con las condiciones básicas de calidad es precisamente la alta dirección. P1 nos comenta su experiencia en su primer licenciamiento: “Entonces se tuvieron que cerrar, entonces yo mismo tramité el cierre de varios locales, (...) que no cumplían con las (condiciones)” (P1)

P1 añade que más allá de hablar de calidad, se está hablando de los mínimos requeridos para que una Institución pueda operar y eso se relaciona con la ética. “Hay que convencer a la cabeza para que (...) pueda decir estamos comprometidos con el estándar mínimo, que ni siquiera es un estándar de calidad, si no es el estándar de operación” (P1).

El segundo factor es la imagen que proyecta la máxima autoridad y el poder de movilización y convocatoria que este representa para todos los miembros del escalafón que siguen debajo. “La cabeza visible tiene que ser la máxima autoridad de la institución. No hay otra cosa que, si no está involucrado el director o la directora, esto no funciona.” (P2)

Así, los entrevistados manifiestan la relevancia del rol de la dirección general en un procedimiento de Licenciamiento, fundamentalmente por la imagen de poder que proyecta dentro de la comunidad educativa. No obstante, también señalan que dicha autoridad formal, si bien representa un liderazgo institucional, no siempre implica la concentración del poder en este proceso. Esto debido a que no necesariamente los líderes agrupan todos los conocimientos técnicos ni el tiempo disponible para poder sacar adelante este objetivo institucional, sino que deben delegar funciones en determinados roles.

1.2.2. El mediador

Uno de los roles claves para la gestión del licenciamiento es el mediador y, de acuerdo con las entrevistas, destacaron por dos funciones principales. En primer lugar, supervisar de manera integral el cumplimiento de los objetivos planteados por área. Esta función implicaba no solo monitorear el cumplimiento sino acompañar en todo el proceso, retroalimentar a cada área y garantizar que se cumplan las metas institucionales. Al respecto, P3 nos describe su percepción sobre este rol: “Para mí (el mediador) era una persona que construía de alguna manera alrededor de todas estas (áreas)” (P3). Esta función, en corporaciones educativas, era realizada en conjunción con un *project manager* que era parte de la propia Institución. En este sentido, P1 coincide:

¿Hay un *project manager* del lado de la marca? Sí, (cada institución) tiene el suyo, que es el que está haciendo seguimiento al *gantt*. Tanto el *gantt* de construcción del expediente como el *gantt* de levantamiento de observaciones y precisiones. Desde nuestro lado, (estamos presentes) cada vez que hay un proceso, desde el lado del licenciamiento (P1)

En segundo lugar, la responsabilidad más importante es ser el nexo ideal entre la institución y el MINEDU. Aquí P1 profundiza, a través de su propia experiencia, cómo fue creciendo en la institución hasta, por razones propias del ejercicio, llegar a ocupar el puesto de jefe de Licenciamiento debido al conocimiento de varias áreas, la cercanía con personas del MINEDU y la capacidad de gestión demostrada. El entrevistado bromea al respecto: “Te necesito a ti para que me traduzcas. Y yo de broma les decía que tenían miedo de hablar el idioma MINEDU” (P1)

P4 profundiza en la obligatoriedad de nombrar a un responsable, sobre todo cuando no se contrata un equipo adicional que saque adelante el licenciamiento. Así, “que tengas a una persona que esté marcando, que esté marcando para que todos hagan la información que se tenga que hacer es un factor importante” (P4)

1.2.3. Los comités de Licenciamiento

Finalmente, se identificó en las entrevistas la presencia de un rol adicional que, a diferencia de los otros dos anteriores, se caracteriza por su naturaleza colectiva: los comités de licenciamiento. Estos aparecen en las entrevistas P2, P3 y P4. Este fue multidisciplinario debido a la amplia composición temática de las Condiciones Básicas de Calidad dispuestas por MINEDU. Al respecto P2 y P3 comentan: “Claro. Se formaron comités porque, de todos modos, en cada área había que hacer una revisión documental” (P3)

(Vas) encontrando a personas identificadas de todas estas áreas y con la gente que va a trabajar. Se forma el gran comité de Licenciamiento, ¿no? con las reglas claras y con el tiempo debido. (P2)

Esta necesidad parte de la premisa de que la Institución evaluada no debería necesitar gente externa para cursar un proceso de Licenciamiento, entendiendo que lo que busca este procedimiento es verificar las condiciones mínimas con las que estás operando. El hecho de requerir la participación de un equipo experto externo podría interpretarse como un indicio de que la institución no se encuentra totalmente preparada para afrontar un proceso tan importante como lo es el licenciamiento. (P1)

En el marco interpretativo de esta investigación, los entrevistados remarcan la importancia de la figura de autoridad dentro del procedimiento del licenciamiento a través de la dirección general; sin embargo, a diferencia de la visión tradicional del poder, no niegan la influencia (poder) que pueden obtener otros actores tales como el mediador o las personas que son parte de los comités de licenciamiento. Así, la coexistencia de la figura de autoridad e influencia es relevante, ya que permite entender bajo una mirada realista cómo se entreteje el entramado político educativo, que necesita tanto de fuentes estructurales como de influencia informal.

En consecuencia, la dirección se ve en la necesidad de compartir el poder a través de la delegación de funciones y redistribución de responsabilidades, lo cual refuerza que el poder en los institutos son procesos compartidos, liderados, negociados y llevados a cabo por distintos actores, más allá de lo que figura en el escalafón.

En resumen, en este capítulo, se pudo indagar acerca de las etapas y los roles primordiales para poder dar paso a los siguientes objetivos secundarios. Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones relacionadas con la cantidad de entrevistados que ha tenido este estudio. Más que representar un obstáculo para la investigación, esta situación abre la posibilidad de continuar explorando en mayor profundidad los roles presentes en futuros estudios académicos.

2. DINÁMICA MICROPOLÍTICA DEL LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL

En el siguiente capítulo se desarrollará la visión micropolítica del licenciamiento institucional en base a los hallazgos encontrados. Estas se agrupan en dos: tipos de poder: (i) coercitivo, (ii) consensuado y estrategias de poder: (i) coalición, (ii) negociación y (iii) enfrentamiento. Se rescatan estas categorías a partir del análisis realizado en el marco conceptual con el fin de desarrollarlas siguiendo las etapas del Licenciamiento Institucional descritas en el capítulo anterior.

2.1. Dinámica micropolítica en la etapa preparatoria

En anteriores apartados se definió micropolítica como una mirada real al diagnóstico y cambio de las organizaciones, incidiendo sobre todo en aquellas relaciones de poder, conflicto y procesos políticos (Marshall y Scribner, 1991) que se dan de forma explícita e implícita (Hoyle, 1986) por parte de entidades, administradores escolares, profesores, entre otros con el fin de lograr los objetivos en las organizaciones (Blase, 1991).

Así, es importante remarcar que el objetivo a conseguir es el Licenciamiento Institucional. Existe una relación a través de una parte interesada por cumplir el objetivo que es la Institución Educativa y una parte decisora que es el MINEDU. Con relación a esto, Mintzberg afirma que el poder se define como la capacidad para llevar a cabo y efectuar los resultados organizacionales, es decir, ser capaz de lograr que se hagan las cosas deseadas, con el fin de garantizar que los resultados se logren (Mintzberg 1983). Al respecto, el entrevistado P1 nos comenta:

Yo no puedo reclamar, no le puedo reclamar porque no genera jurisprudencia, no es un proceso legal, no sé cómo llamarlo, no es un juicio, es proceso administrativo donde además la institución educativa es la parte interesada. Por lo tanto, la parte interesada tiene que hacer todo lo que esté a su alcance para demostrar (P1).

En este contexto, el procedimiento del licenciamiento se configura como unos de los principales retos para la Institución Educativa, ya que ha exigido la implementación de cambios relevantes orientados al cumplimiento de las CBC. Estos cambios no solo transforman aspectos operativos, sino que, como señala Ball (1989); poseen una cualidad reveladora que desestabiliza temporalmente la organización, y con ello, hace visible las dinámicas de poder y la manera en cómo está estructurada. Bajo esta perspectiva, el licenciamiento actúa como un artefacto de visibilización de tensiones latentes, que permite analizar cómo se gesta la dinámica de poder en la institución.

2.1.1. Poder coercitivo

Al respecto, González (1998), postula que existen dos tipos de poder que se pueden encontrar en un proceso micropolítico: poder coercitivo y poder consensuado. Respecto a la primera etapa del Licenciamiento: la preparatoria, los entrevistados afirman: "Claro, entonces viene la resonancia del licenciamiento, primero para decirme qué es lo que me falta. Y qué no. ¿no?. Entonces yo sí creo

que empieza todo por un tema obligado” (P2) “y eso les pasa a todas las instituciones educativas, como que viene el lobo feroz, viene el cuco, ellos son los malos, es el MINEDU, son muy cerrados, no entienden, yo no los entiendo” (P1).

Para empezar si hay una ley y hay una fecha, es una obligación, no te queda de otra. Entonces es una obligación, y entonces ¿Qué hacemos con la obligación? O la cumples o no la cumples. Así de simple. Tenemos 2 tipos de elecciones, ¿sí o no? Entonces sí empieza como una obligación (P2).

En este sentido, los colaboradores manifiestan en su propio lenguaje la presencia del poder coercitivo haciendo énfasis incluso antes del inicio formal de la revisión para el Licenciamiento por parte de MINEDU. Esto debido a que, en la Institución Educativa estudiada, antes de la presentación del expediente formal hacia el Ministerio de Educación, se generó una serie de revisiones de las condiciones básicas de calidad a través de un comité responsable y liderado por el rol del mediador, descrito en el capítulo anterior.

Así, evidencian la presencia de reglas, control y las pautas incuestionables (Dahl, 1957) por parte de este comité con el fin de tratar de corregir lo que la auditoría interna haya observado, teniendo en consideración las disposiciones de la ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera pública de sus docentes, así como su norma técnica aprobada con el Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU.

Dado que este procedimiento fue nuevo en los Institutos, su implementación en una primera etapa generó diversas reacciones negativas, entre ellas, un estado de conmoción institucional (Whitaker, 1998). Esta forma de respuesta suele estar asociada al ejercicio de poder externo que interviene en la dinámica interna. El informante P3 expresa esto de la siguiente manera: “¿Qué pasa en las organizaciones? Simplemente no quieren considerar que hay un ente regulador” (P3). Esta declaración pone en evidencia el primer paso del proceso de cambio

propuesto por Fink, conmoción, donde está presente la negación inicial, evidenciando cómo el proceso de cambio impuesto desde fuera presenta tensiones que ponen en evaluación la autonomía institucional y explicitan el conflicto (Fink, 1986).

Podemos inferir entonces que desde el Ministerio de Educación se ejerce un tipo de poder coercitivo al establecer normas y condiciones estrictas para dar inicio al procedimiento de licenciamiento en los Institutos. Este tipo de poder, donde predominan las reglas, el control y las pautas incuestionables, obliga a las instituciones a adaptar sus prácticas y quehaceres para cumplir con ciertos estándares. Como señala un entrevistado “Ahí nos dimos cuenta de que nuestros procesos, si bien es cierto, están muy alineados a lo que se pide y lo que se requiere, no necesariamente están bajo las condiciones que el Ministerio nos exigía” (P4). Esta afirmación refleja el ejercicio de poder coercitivo bajo lo propuesto por Bachrach y Baratz (1962), donde la autoridad central impone ciertas condiciones que supone la limitación de la autonomía institucional. Aunque el centro educativo percibe que cumple con lo requerido, el MINEDU establece unilateralmente los criterios válidos, restringiendo flexibilidad y marcos de acción posible.

Así, una vez iniciado el procedimiento, los entrevistados empezaron a percibir cómo se amenazaba el complejo entramado educativo. Esta percepción se manifiesta en la declaración recogida: “Cuando haces el análisis de qué es lo que tienes y lo que no tienes, y ahí empieza a aflorar el negativismo, empieza a aflorar la frustración. Empieza a aflorar todo lo que la cólera me puede traer, ¿no? cómo es posible esto es blah blah blah” (P2).

En línea con lo propuesto por Marris (1974) los sistemas sociales, que incluyen las instituciones educativas, están conformadas por un entramado de teorías, valores y tecnologías que otorgan estabilidad y sentido a quienes los integran. Por ello, cualquier cambio a este entramado es visto como una amenaza y, en consecuencia, tiende a ser resistido. Así, la reacción emocional descrita por el entrevistado puede interpretarse como una forma de defensa ante la

desestabilización de un poder antes percibido y comulga con el segundo paso del modelo de crisis organizacional propuesto por Fink: retroceso. En esta fase la resistencia suele elevar su presencia para tratar de mantener el *status quo* (Fink, 1986).

2.1.2. Estrategia de Coalición

Es en este punto donde las estrategias de poder comienzan a desempeñar un rol fundamental dentro del entramado educativo. Bardisa profundiza sobre el poder y expone que este es entendido como la habilidad para lograr una meta, incluso venciendo la resistencia de otros (Bardisa, 1997). Resistencia que es evidenciada a través de las coaliciones. Al respecto, el entrevistado P1 y P3 nos comentan sobre su experiencia con un área en específico: “Sí, el equipo académico es mucho más complicado hablando de (la institución). El equipo académico se encapsula, en sí mismo cierra filas muy fácilmente, ¿no?” (P1), “Identificamos que se trabajaba de forma aislada, que de repente cada área quiere funcionar bien, que cree que está funcionando bien y nadie le puede venir a decir nada” (P3). Estas declaraciones nos permiten entender, desde el uso más negativo de la estrategia, cómo el encapsulamiento puede entenderse como una forma funcional de coalición, con el fin último de general control a través del disenso. Con el uso de esta, los grupos con mayor poder simbólico generan posturas potencialmente conflictivas asegurando una demora o retraso en la implementación de los cambios con el fin de preservar el quehacer actual.

Como se ha expuesto previamente, esta estrategia surge a partir de la identificación de intereses comunes o afinidades entre determinados miembros de la organización. (Bacharach y Mundell, 1993). Estas pueden tener diversos matices, incluyendo aquellas donde los miembros se comprometen a cumplir los objetivos institucionales. Esto lo manifiestan tres de los entrevistados, quienes, a diferencia de los casos anteriores, encontraron en esta estrategia un elemento clave para alcanzar el objetivo del licenciamiento: “Y llega un momento que tienes que aunar esfuerzos para que esto empuje” (P2). Al respecto P4 afirma: “Hubo un engranaje bastante empático y de bastante voluntad de las áreas” (P4). En ocasiones el interés colectivo se mezclaba con intereses personales, como tratar de mantener

sus puestos de trabajo: “Porque a las finales estamos construyendo el futuro de la organización. Si no hay licenciamiento, entonces no voy a estar ahí porque mi puesto desaparece y desaparece toda la entidad” (P2). Más allá de lo personal, los entrevistados reiteran la presencia de un interés colectivo y mencionan que este los ayuda a integrarse entre las personas que se suman a la coalición: “Entonces sí, fue bastante rico esta experiencia y el final, claro, nos integró como equipo, ¿no? como líderes de la gestión que nos tocó realizar en esa institución, nos afianzó el hecho de poder hacer mejores cosas y nos motivó además a lograr otras” (P3)

Sin importar los matices, la estrategia de coalición refleja la defensa de intereses compartidos al establecer alianzas con el objetivo de influir en la toma de decisiones. Al respecto, Blase (1991) postula que estas alianzas pueden ser explícitas, como la conformación de comités de licenciamiento descritas en el capítulo anterior, o implícitas, cuando su unión se basa en acuerdos tácitos, tales como el mencionado por P1 respecto del equipo académico. Más allá de esto, la estrategia de coalición evidencia cómo el poder se canaliza de forma fluida a través de todos los actores, quienes movilizan recursos, concluyen en consensos y, solo en ocasiones, se superponen a los intereses formales de la institución.

2.2. Dinámica micropolítica en la etapa evaluativa

Una vez superadas ciertas brechas de entendimiento, la subsanación de las observaciones internas y el desarrollo del expediente completo, se inicia la fase evaluativa. Esta fase está a cargo de la Dirección de Gestión de Instituciones Técnico Productiva y Superior Tecnológica y Artística DIGEST del MINEDU. En esta etapa se observa principalmente la presencia del segundo tipo de poder dentro de la institución evaluada: el consensuado, es decir, aquel que se centra en el otorgamiento mutuo de poder (González, 1998) y suele presentarse no al inicio, sino en el trayecto del proceso de licenciamiento: “Entonces yo sí creo que empieza todo por un tema obligado (..), pero en el camino tomas conciencia de que es lo que te falta o lo que pensabas que estaba bien, pero no está correcto” (P1). Esta toma de conciencia es descrita por un segundo entrevistado como un proceso mental

que debe superar cada individuo para poder interiorizar el objetivo institucional: “Empieza por la obligación, pasa por la negatividad, ¿no? ¿No tengo como invertir en eso, ¿no? Pasa por la toma de conciencia. pues a ver cómo le hacemos ¿no? hasta que a las finales ya. Estás completamente sumado a la propuesta” (P2)

2.2.1. Poder consensuado

En este punto los entrevistados, en su mayoría, generan un cambio significativo en su perspectiva respecto al licenciamiento “y en pro también de querer hacer algo mejor para los alumnos se dio el tema de diseño, o sea, yo creo que fue una mitad demanda, mitad voluntad, ¿no?”. (P4) y empiezan a valorar el aprendizaje que este nuevo lineamiento les dejará para sus futuros profesionales:

Wao, yo participé ahí, ¿no? Para mí profesionalmente es una satisfacción, porque en el camino vas aprendiendo los temas de la parte legal, los temas de la parte económica, los temas en la parte de marketing ¿no? vas aprendiendo. Y como riqueza profesional creo que lo incorporas (P2).

Así, en el tipo de poder por influencia se reconocen los aspectos relacionados a los procesos de reciprocidad del poder, los cuales implican una voluntaria sumisión sin necesidad de vínculos tan marcados entre supervisor-supervisado (González, 1998). En este punto del proceso los evaluados empiezan a percibir que el cambio es inevitable, y si bien aflora la inseguridad, la incertidumbre da pie hacia la adaptación, periodo caracterizado por una mejor recepción y comprensión de la transformación de la organización (Fink, 1986)

Esto se interioriza a través de los entrevistados como retos personales en miras de un beneficio en conjunto:

Entendimos que si esto no avanza y no tiene el éxito que se necesita, tampoco nosotros íbamos a continuar ejerciendo lo que nos gusta que es la gestión académica, gestión educativa, entonces lo tomamos como un reto

desde allí yo te diría que el compromiso se dio, o sea en esa línea de poder asumir algo que nos beneficia a todos y además transmite tranquilidad y seguridad a nuestros estudiantes (P4).

Incluso el reto del Licenciamiento ayudó a que las divisiones jerárquicas tan marcadas puedan desdibujarse y a estrechar lazos emocionales: “vas aprendiendo junto con tu jefe, ¿no? porque es algo nuevo, entonces creo que eso mejora y bueno, y en mi caso creo que hizo un poco más estrecho el lazo” (P4).

En este sentido, los colaboradores, en base a sus propias reflexiones, evidencian la presencia del poder consensuado, el cual se suele dar en el transcurso del Licenciamiento, una vez interiorizados los beneficios personales y colectivos que traerá esto para la comunidad educativa. No obstante, si bien existe un compromiso interno a nivel general, el factor tiempo, responsabilidades e incluso la peculiaridad del perfil creativo juegan un rol decisivo en la presencia de la segunda estrategia de poder identificada: la negociación.

¿Entonces ahí, cómo concilias, ¿no?, cómo sacas a las personas que están haciendo lo que tienen que hacer en la institución para seguir manteniendo la entrega del servicio? ¿Cómo las sacas de su día a día para que se incorporen en este comité? (P4).

2.2.2. Estrategia de negociación

En referencia a la segunda estrategia de poder, esta busca llegar a un acuerdo a través de la comunicación con el fin de alcanzar un punto de encuentro sobre intereses comunes (Cyert y March, 1963). En este intercambio de necesidades, ambas partes deben ceder, situándose en una postura diferente a la inicial: “era negociar prioridades, o sea, negociar prioridades de trabajo y ver que podíamos de pronto esperar o aguantar un poco más y meter esto en cola, ¿no?,

que es lo que usualmente se hace un poco como para para manejar el flujo de trabajo” (P4). Así, esta estrategia se hace visible al negociar funciones y responsabilidades cotidianas que implican proteger el quehacer propio de cada participante, priorizar la carga laboral y, en ocasiones, ejercer influencia sobre la institución.

Además, en este proceso, la comunicación es clave en las partes: “pero todo el tiempo se ha basado en un factor de negociación y de comunicación, sobre todo, porque si no, no habría forma de poder atender lo más importante” (P4). En muchas ocasiones la negociación se usa como forma de organizar el proceso de licenciamiento, al no tener un equipo con personas exclusivamente para el procedimiento: “Entonces aparece el tengo qué ¿no? Obligación en los grupos de licenciamiento. ¿Qué tanto puedes negociar con la gente?” (P2). Resulta interesante concluir que la estrategia de negociación suele estar llena de constructos preconcebidos, afinidades, intereses y márgenes de autonomía, lo cual dota esta acción de un carácter estratégico.

Por otro lado, debemos precisar que la segunda fase de Licenciamiento, la fase evaluativa, como vimos en capítulos anteriores, estaba marcada por precisiones subjetivas por parte del DIGEST (P1, P2). En este sentido, la estrategia de negociación era una herramienta que el rol del mediador utilizaba constantemente como parte de su quehacer diario:

“Entonces la interacción con MINEDU tiene que ser un proceso de negociación donde uno está a un lado del ring de box y la otra el MINEDU, y uno tiene que llegar a un punto medio que sea razonable con el cumplimiento de la norma” (P1).

Según lo interpretado, los entrevistados subrayan la presencia de la negociación como estrategia de poder. Esto es el resultado de constantes procesos de iteración, resistencia y reacomodo entre los actores de la organización. En el

estudio en mención no solo se denota entre los propios evaluados al negociar prioridades con sus superiores, sino también entre el rol del mediador y MINEDU.

Adicional a esta situación, el entrevistado P1, hizo una mención importante acerca del perfil creativo, que es el diferenciador de este estudio de caso, ya que presenta una barrera para poder ejercer la estrategia de negociación:

Sí, el equipo académico fue el que menos quiso negociar y cuando vinieron las observaciones, desde el momento en que yo estoy en el área de licenciamiento con ellos, cuando vinieron las observaciones: 105 observaciones eran académicas, ¡105! (P1).

Esto, en sus palabras, responde a la peculiaridad del perfil creativo dentro del equipo académico: “A este nivel, en que hay que llegar con MINEDU y una institución, en donde el ego es y siempre ha sido, ¡wao! somos la (institución) creativa, somos los mejores”. Situación que llevó, en algunas situaciones a evidenciar la tercera estrategia: el enfrentamiento.

Cuando ellos elaboraron el expediente todos cerraron filas y dijeron, yo siempre he hecho así, siempre hemos hecho así. Además, ya tenemos carreras aprobadas de esta manera, ya no podemos cambiar acá, ya no podemos crear un curso más (P1).

2.2.3. Estrategia de enfrentamiento

De forma complementaria a la estrategia de coalición y negociación, dos entrevistados afirmaron que, en momento puntuales, era necesario recurrir al enfrentamiento. Esto debido a que algunas responsabilidades encomendadas no lograban completarse a pesar de brindar las instrucciones claras y el seguimiento respectivo: “O sea, yo sí he estado en algunos momentos en Comité de

Licenciamiento donde el que tenía el tema tal no avanzaba y venía con el floro, ¿no? Y oye, es lo único que nos falta para completar este expediente. O sea, qué te pasa” (P2).

Así, esta estrategia surge debido a que los objetivos en las organizaciones educativas no suelen desarrollarse de manera simple ni lineal, ya que el proceso micropolítico está cargado por la inestabilidad y el conflicto (González, 1998). Otro símil encontrado es que los participantes recurren a esta acción cuando las dos estrategias anteriores han fracasado. Por este motivo, no era la estrategia de poder que se utilizaba siempre, pero era necesario con el fin de destrabar el camino, siempre teniendo como umbral el objetivo propuesto: “A mí me ha tocado la oportunidad que, lamentablemente, he confrontado porque no estamos caminando a la par, ¿no?, y hemos tomado el voto de conciencia. Siempre teniendo clarísimo el objetivo. ¿Qué queremos?” (P2).

Acerca de las reflexiones que realizaron los entrevistados, esta estrategia fue la menos encontrada dentro de las transcripciones de las entrevistas debido a que no es una técnica que se quiera utilizar, sino que se usa en momentos difíciles. Dentro de los aprendizajes comentados está que, posterior al uso de la misma y de la tensión, en la mayoría de casos, la relación se fortalecía: “Fue interesante cuestionarnos, o sea, cuestionábamos nuestro trabajo, ¿no? cosas que de repente en ese momento no hacíamos salió y algo que siempre decía, recuerdo mucho, es que somos familia, somos la familia educativa y como familia educativa está bien pelearnos, está bien decirnos las cosas en la mesa para sacar provecho de ello, porque vamos a seguir juntos” (P4).

Finalmente, si es que ninguna de las tres estrategias anteriores descritas funciona, dentro de las entrevistas se describió una posible cuarta estrategia. Aunque generalmente se presenta de forma sutil e implícita dentro de la literatura, autores como Ball, Blase y Hoyle aluden a esta dentro de los procesos de poder como forma de manipulación o aislamiento. Esta estrategia es la exclusión: aquella que consiste en separar a una persona o a un grupo que no cumple o que retrasa a través de sus obligaciones el objetivo en común.

Esta es una decisión difícil pero que es necesaria tomarla de acuerdo con lo recogido por los informantes, ya que está en juego la credibilidad que la institución educativa ha ido ganando a través del tiempo en el mercado: “hay muchas cosas en juego, ¿no? La imagen y el prestigio y blah, blah, blah. Todos esos valores externos que te ve el mercado, entonces si no tienes a las personas que realmente funcionen ¿No? las cambias” (P2). Resulta pertinente señalar que, al igual que en la estrategia de conflicto, el objetivo funciona como una guía orientadora del actuar colectivo:

Entonces desde ahí hay un objetivo mayor. Es un objetivo común, No es el objetivo que busca Aarón, no es el objetivo que busca (tal persona). Es el objetivo que busca la comunidad educativa. Y si tienes que cambiar a la gente, la tienes que cambiar. Como parte del Comité de Licenciamiento. Sí, no hay otra, por supuesto (P2).

También es importante comentar que esta estrategia no solo se usa cuando existe una falta adrede por parte del personal, sino también cuando el perfil que se elige no cumple con la experiencia y condiciones para sumar al proceso:

Porque ahí en el camino vieron ajustes, nos dimos cuenta que las personas que habíamos contratado o que habíamos seleccionado no necesariamente iban a atender la información que requerimos, hubo un tema de ensayo y error, era la primera vez que en ese momento se hacía este procedimiento, así que este fue un poco tenso (P4).

De este modo, podemos concluir que las estrategias de poder encontradas de forma más recurrente dentro de la etapa evaluativa son negociación, enfrentamiento y exclusión, estrategias que son usadas por los colaboradores de la organización con el fin de avanzar hacia el cumplimiento del objetivo organizacional. El uso de estas estrategias suele darse luego de una comprensión e interiorización

de la importancia de la meta educativa, lo que genera un proceso mutuo de poder basado en la reciprocidad llamado poder consensuado.

2.3. Dinámica micropolítica en la etapa resolutive

Finalmente, en el periodo resolutive, este estudio no pudo rescatar un tipo o estrategia de poder que destaque debido a la naturaleza de la etapa, pero es pertinente recordar que el proceso micropolítico llevado a cabo en las etapas anteriores no sigue un proceso lineal ni exclusivamente técnico. Este más bien es un proceso de mucha complejidad, dinámico y lleno de intereses políticos, donde cada actor interviene con intereses propios y percepciones distintas (Mohrman et al., 1989).

Así, la etapa resolutive culmina con el otorgamiento del Licenciamiento al Instituto en cuestión. Todos los entrevistados coincidieron en reconocer el esfuerzo que el procedimiento generó, a nivel de experiencia, satisfacción y dedicación, tal como el entrevistado P2 comenta: “Lo que todos querían, porque todos estaban contentos y creo, obviamente cuando tú quieres algo o tienes un objetivo, esto no viene caído del cielo. ¿Esto implica siempre un esfuerzo, no?” (P2).

Aunque la teoría micropolítica en educación ha centrado casi siempre sus estudios en el análisis del conflicto, la negociación y el poder, resultaría interesante en futuros estudios entender las prácticas micropolíticas que consolidan el poder una vez definido el nuevo *status quo* a reproducir a través de las celebraciones y eventos institucionales, post licenciamiento, en tanto cohesionan legitimidades, fortalecen liderazgos y/o refuerzan alianzas entre los grupos de poder. Estos rituales fueron mencionados de forma recurrente por los participantes del estudio al reconstruir la parte final del proceso de licenciamiento.

Finalizamos este capítulo recordando lo indicado por Bardisa: la inevitabilidad del conflicto no solo no concluye en disfunción de la organización, sino que, si se enfrenta de manera madura y no violenta, el conflicto puede ser un gatillador para el cambio y el desarrollo organizacional con miras a centros educativos democráticos, participativos y colaborativos Bardisa (1997). De esta forma, el análisis realizado hasta el momento nos invita a cuestionarnos sobre la

visión tradicional del poder, y con ello, a recalcar que el mismo no está presente solo en una persona, sino que lo emanan todos los actores de la organización, quienes, de acuerdo con los objetivos propuestos, podrán usar diversas estrategias tales como coalición, negociación, enfrentamiento y exclusión con el fin de lograr los resultados organizacionales.

3. LOS ENFOQUES DE CALIDAD EDUCATIVA EN EL LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL

En el tercer y último apartado se desarrollará la comprensión del significado de calidad por parte de los entrevistados con miras a comprender qué enfoque de calidad han tenido sobre el Licenciamiento Institucional. Las categorías por desarrollar se agrupan en cinco: (i) calidad como excepción, (ii) calidad como percepción, (iii) calidad como adecuación para un propósito, (iv) calidad como producto económico y (v) calidad como transformación. Estos criterios emergen a raíz del desarrollo del marco conceptual relacionado a calidad educativa y se presentan de acuerdo con su presencia en las entrevistas. Además, se realiza una síntesis general utilizando tres categorías contemporáneas que propone UNESCO. Estas nuevas categorías no buscan proponer un nuevo modelo de conceptualización de la calidad, sino encontrar nuevos caminos para hacer el debate más ágil.

3.1. Concepciones de calidad educativa

Resulta ineludible no hablar de calidad cuando estamos analizando un procedimiento de Licenciamiento Institucional; no obstante, el simple hecho de tratar de conceptualizar una noción que ha evolucionado tanto en el tiempo parece necesitar de comprensión intuitiva por parte de los entrevistados. Al respecto P3 nos comenta: “Para mí existe la brecha porque para empezar el documento dice condiciones básicas y cuando yo te digo básico es lo mínimo e indispensable” (P3). El participante P1 complementa lo enunciado por P3 de la siguiente forma:

El término calidad propiamente dicho, sin importar si sea educativa o no es cumplir con un estándar que alguien puso. Sí. O sea, la institución tiene que cumplir con un estándar. Ese estándar lo puso una organización, una ISO. No sé. Alguien puso ese estándar y es de común acuerdo en la industria. Y para que haya calidad, primero tiene que haber cumplimiento de ese estándar. (P1)

Partimos entendiendo que la comprensión básica sobre el Licenciamiento Institucional sienta sus bases como cumplimiento de las condiciones mínimas bajo la tercera subclase propuesta por Harvey y Green. Esta subclase se caracteriza por una serie de controles de calidad, o estándares, como lo llama P1 enfocados en aceptar a quienes logren pasar esta valla y así pueden ser llamados de calidad. Además, de contar con criterios que son aceptados y, en términos razonables, alcanzables por la industria (Harvey y Green, 1992).

Esta postura, además, concuerda con lo planteado en el MINEDU que describe al Licenciamiento como un mecanismo de control dentro de una ruta para el aseguramiento de calidad, con foco en asegurar estándares mínimos para el desarrollo del servicio educativo (MINEDU, 2017).

No obstante, no es el único enfoque presente en los entrevistados. P4 tiene interiorizado una visión de calidad valorada siempre y cuando se cumpla con el propósito del servicio. Es decir, deja a un lado los mínimos y los parámetros y confiere toda la importancia a la última etapa. En este sentido, la valoración está en manos del mercado, quienes tendrán la decisión o no de poder reclutar a los estudiantes una vez finalizada la carrera técnica.

Yo entendería que calidad educativa, es igual a formar profesionales que estén al día con las necesidades del mercado. Es por eso por lo que es importante actualizar tanto la malla como la plana docente para que, si el

mercado solicita este tipo o un tipo específico de perfil profesional, nosotros lo podamos entregar (P4).

Al respecto, autores como Moddie o Escudero critican este enfoque de calidad debido a su carácter engañoso y falta de idoneidad, con preguntas como ¿Quién define cuál es el propósito correcto? (Moddie, 1986; Escudero, 1999). En un mercado dominado por la clase empresarial la interrogante se resuelve preguntándole a las empresas (P4). Más allá de esto, la institución estudiada afirma lo siguiente en su PEI: “La oferta formativa y las competencias que desarrolla están en función del mercado laboral y es pertinente en relación con lo que las empresas requieren” (Toulouse Lautrec, 2019, pag. 8)

Por otro lado, P2 establece una cercanía con el enfoque basado en la perfección, ya que posiciona su argumento en el proceso educativo como tal priorizando la relación entre alumno y docente. Esta visión de la calidad termina por conducir a que todas las cosas se hagan bien a la primera (Crosby, 1979). Así, P2 nos comenta:

Yo entiendo por calidad educativa que todos los momentos en el cual un alumno y un docente están involucrados con el proceso educativo, estos tengan todas las herramientas, la información y los requerimientos para que puedan llevarse a cabo la relación alumno-docente. (P2)

En este sentido, los colaboradores, en sus propios términos, evidencian diversos tipos de enfoques de calidad a pesar de haber formado parte del mismo procedimiento de Licenciamiento, lo cual termina por sugerir lo complejo y ambiguo de la definición de calidad educativa, llegando a ser una “categoría difusa, general y abstracta” (Escudero, 1999, p. 1).

Es importante comentar que la mirada de calidad planteada por cada participante está directamente relacionada con su quehacer educativo y cómo esta

genera significado. Por ejemplo, P4 se encarga de reclutar a los docentes y de actualizar la malla curricular de las carreras del instituto y para esta participante eso está relacionado con calidad. Lo mismo sucede con P2, quien tiene la jefatura académica con foco en el servicio del estudiante y su interpretación de calidad tiene que ver con los momentos del proceso educativo. Situación que es diferente a P1 y P3, quienes tienen roles de licenciamiento y calidad y formulan una definición de calidad como excepción.

En definitiva, podemos recordar lo expuesto por Van Manen (2002) sobre la construcción del significado, entendida como un proceso profundamente vinculado al entendimiento pático, el cual se configura en la confluencia de múltiples dimensiones situacionales, corporales y vinculadas a la experiencia cotidiana del colaborador educativo.

3.2. Concepciones de las condiciones básicas de calidad

En este contexto, esta investigación también busca contribuir al debate en torno a la pertinencia de las condiciones básicas de calidad definidas por el MINEDU como posible respuesta a un enfoque de calidad. Al respecto, el participante P1 difiere sobre esta relación y denomina, de forma contundente, a las CBC como un punto de partida más no como un modelo que asegure este sistema. De esta forma, añade: “Las condiciones básicas de calidad en realidad deberían denominarse condiciones básicas de funcionamiento” (P1)

En esa línea, el participante P3 aporta una mirada más compleja a esta controversia al establecer una comparación entre el procedimiento de licenciamiento y los procesos de acreditación de calidad, calificando al primero de forma básica frente a la rigurosidad que implica una acreditación.

Yo te digo, bueno, me parece más completa (la acreditación) porque la otra (el licenciamiento) solamente tiene aspectos básicos, pero creo que la mirada, más que estar puesta en eso, tiene que estar puesta en que la

institución ya maneja una mentalidad, una visión, una cultura que busca la calidad y la mejora continua. Ese es mi punto de vista. (P3)

En el marco interpretativo de este estudio y gracias a las expresiones de los entrevistados las Condiciones Básicas de Calidad establecidas por el Ministerio de Educación pueden ser interpretadas como una etapa incipiente respecto de un aseguramiento de calidad en el sector educación. Así, resulta interesante agregar a este debate el cambio del término que reglamentaba la autorización de una IES y EES para operar, pasando de una “autorización de funcionamiento” (Ley 29394, 2009); a un procedimiento de licenciamiento de IES y EES (Ley 30512, 2016). En este sentido, P1, con tono sarcástico relaciona este cambio más a un tema mercantil que a uno netamente académico: “Claro que le da mayor cliché, comercialmente hablando a las instituciones” (P1).

En este sentido, las CBC operan bajo un sistema normativo que estructura y brinda estándares institucionales fundamentales, tales como una infraestructura adecuada, una plana docente con requisitos en sus grados académicos y políticas de bienestar estudiantil, entre otros y, por ende, condicionan la forma en que se entiende y reproduce la calidad en el sistema educativo peruano. No obstante, esta investigación, encontró una mirada crítica sobre si estas condiciones representan de forma fehaciente un modelo integral de calidad debido a su naturaleza iniciadora y elemental.

3.3. Enfoques contemporáneos de calidad

Así, respecto a los enfoques contemporáneos propuestos por UNESCO, podemos sugerir una convergencia entre los participantes P1, P2, P3 y P4 al definir y analizar la calidad bajo el modelo aportaciones-proceso-productos, ya que este se basa en evaluar bajo un enfoque técnico y racional. Al respecto, P2 nos comenta:

Yo entiendo por calidad educativa todos los momentos en el cual un alumno y un docente están involucrados con el proceso educativo, estos tengan todas las herramientas, la información y los requerimientos para que puedan llevarse a cabo la relación alumno-docente. (P2)

En sus propias palabras, el entrevistado hace mención de que los docentes y estudiantes deben contar herramientas, información y solicitudes para lograr la calidad educativa. Así, brinda relevancia al primer eje de este enfoque: insumos, que está compuesto por recursos, condiciones, herramientas, infraestructura e información. Además, al hablar de los momentos de interacción en el proceso educativo hace referencia al segundo eje: procesos a través de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

En línea con esto, se encontró también una fuerte interiorización del componente procesos dentro de la institución al llevar un control sobre la gestión institucional, a través del llenado de matrices tales como un Gantt de control de cumplimiento. Al respecto, P1 afirma: “Sí, (cada institución) tiene el suyo, que es el que está haciendo seguimiento al gantt. Tanto el gantt de construcción del expediente como el gantt de levantamiento de observaciones y precisiones” (P1). De esta forma, la medición es primordial y esto se expresa a través del cumplimiento de la matriz de CBC, la cual debe estar llena sin errores. Al respecto, Arancibia (1997) comenta que el principal desafío de este modelo es la información, la ausencia de datos y la homogeneización.

Finalmente, podemos encontrar el componente producto dentro de la institución, asociado a la inserción y afinidad laboral. El participante P4 acentúa este pensamiento: “Es por eso por lo que es importante actualizar tanto la malla como la plana docente para que, si el mercado solicita este tipo o un tipo específico de perfil profesional, nosotros lo podamos entregar” (P4). De esta manera, el objetivo explícito por parte de la institución se logra en tanto se pueda formar un perfil profesional específico, lo que representa un producto final dentro de todo el proceso educativo, medido según la empleabilidad.

CONCLUSIONES

A partir de los objetivos de la investigación, las categorías planteadas dentro del estudio y luego de los hallazgos conseguidos, se ha podido plantear las siguientes conclusiones:

1. En el procedimiento del Licenciamiento Institucional se pudieron reconstruir y evidenciar tres etapas por las que la institución debe cursar desde el punto de vista de los evaluados en un entorno único y diferente frente a otras instituciones superiores educativas en el Perú. Así, la investigación revela una etapa antes de la mencionada formalmente por MINEDU llamada etapa preparatoria, que implica un autodiagnóstico organizacional con el fin de organizarse y de armar el expediente. Posterior a ella, se pudo encontrar la etapa evaluativa, la más complicada de todo el proceso, ya que no solo se debe sacar adelante el objetivo con las resistencias que la micropolítica suponen, sino que también se debe interpretar al MINEDU, en una relación que carga de connotación subjetiva a las condiciones básicas de calidad.
2. La investigación pudo develar tres roles claves en un Licenciamiento Institucional de acuerdo con las experiencias de los entrevistados. En primer lugar, es vital el rol de la dirección general, ya que es necesario el más alto nivel de involucramiento para concientizar a toda la comunidad institucional. Además, debido al carácter legal de esta medida, se necesita tomar decisiones difíciles. En segundo lugar, el estudio evidenció el rol del mediador, un rol que no se tenía presente como hipótesis inicial pero que fue primordial, sobre todo en la construcción de una relación con el Ministerio de Educación. Finalmente, se presenta los comités de licenciamiento, conformadas por un grupo de personas de la organización, multisectorial, con el fin de sacar adelante la agenda y la documentación exigida.
3. En el complejo entramado educativo, este trabajo de investigación concluye que la visión micropolítica es esencial para cualquier proceso de cambio en las

organizaciones, ya que es precisamente en estos tiempos en donde se hacen más visibles aquellos lazos y relaciones de poder. De la mano del entendimiento de los tipos de poder, la investigación concluye el inicio del proceso de Licenciamiento de forma coercitiva por parte del MINEDU y que, posteriormente, se verá interiorizada por los miembros de la comunidad educativa, dando paso a lo que llamamos poder consensuado.

4. A su vez, esta investigación ha permitido evidenciar tres estrategias de poder presentes en el proceso de licenciamiento institucional técnico peruano, las cuales son: negociación, coalición y enfrentamiento. Sumado a esto, uno de los casos presenta una adicional: la exclusión. Estrategia que invitamos a profundizar en futuras investigaciones del tema con el fin de concluir su validez y presencia en un proceso de licenciamiento como el estudiado. Asimismo, es necesario comentar que dichas estrategias de poder no son accionadas todo el tiempo ni tampoco deben ser usadas permanentemente. Estas deben ser elegidas de forma responsable por los gestores que llevan a cabo el licenciamiento con el fin de cumplir con el propósito. Este aprendizaje es muy importante porque el objetivo institucional debe ser la brújula que los líderes tengan para poder tomar decisiones y aplicar cualquiera de estas estrategias.
5. El presente trabajo también pudo concluir que la conceptualización de calidad educativa es compleja y difusa, a pesar de haber realizado un estudio de caso en una misma institución y usando un mismo procedimiento institucional. En este sentido, se sugiere que las condiciones básicas de calidad impulsadas por MINEDU son más bien condiciones básicas de funcionamiento. Finalmente, los testimonios de los entrevistados se enmarcan principalmente en el enfoque de aportaciones, procesos, productos.

RECOMENDACIONES

Posterior a la finalización de esta investigación, se formulan recomendaciones, las cuales, a nivel práctico, han sido ordenadas por las etapas previamente identificadas en esta investigación.

En la primera etapa, etapa preparatoria, se sugiere abordar la concientización a nivel institucional e involucrar a cada miembro de la comunidad educativa, así tenga o no contacto directo con el procedimiento del Licenciamiento. Además, el rol responsable de hacerlo debe ser la máxima autoridad de la Institución Educativa, es decir, la dirección general. Esto permitirá derrumbar las resistencias y hacer que el juego de poder sea mucho más sencillo cuando la responsabilidad esté en los escalafones intermedios. Por otro lado, el mediador, es decir, el responsable de que el objetivo institucional se cumpla debe identificar previamente los perfiles con el fin de armar un plan de acción y neutralizar a ciertos grupos que puedan ser más proclives a generar una coalición.

Junto a esta concientización, se destaca la importancia de poder expresar y unificar el enfoque de calidad que la Institución persigue, impulsa y busca conseguir. La investigación reveló una disonancia en la perspectiva que tuvo cada entrevistado respecto a calidad educativa y si bien existe una singularidad que es importante que cada profesional tenga, es relevante que, en un procedimiento institucional, se interiorice puntos importantes como lo es calidad para que toda la comunidad educativa pueda remar hacia un mismo objetivo.

En la segunda etapa, se recomienda evaluar programas de formación de liderazgo en micropolítica y gestión de prioridades para aquel miembro de la comunidad educativa que tenga la responsabilidad de manejar equipos. Esto con el fin de poder, en el momento del periodo evaluativo, poder adecuar correctamente el día a día de sus subordinados y así poder cumplir con el día a día, pero también con el procedimiento del Licenciamiento, sin necesidad de invertir tiempo en la negociación y el conflicto.

En la tercera y última etapa, se recomienda utilizar la noticia positiva del Licenciamiento como herramienta para unificar y fortalecer la cultura organizacional. Así, se sugiere crear espacios de confraternidad e introspección. La investigación evidenció momentos sumamente difíciles y complicados, sobre todo en la etapa dos, donde se superponen intereses personales y colectivos que deben ser correctamente canalizados. Finalmente, y aludiendo a una de las entrevistadas, el proceso de licenciamiento no debe morir en el uso de las estrategias de poder para el logro de este, sino que debe extenderse hacia un fin más grande: preservar las acciones implementadas dentro de este proceso. La memoria organizacional debe ser suficientemente fuerte como para recordar y mantener todo lo que los tipos y estrategias de poder lograron en un inicio.

En este sentido, se sugiere que en futuros estudios se profundice aún más el tema de la micropolítica a través de estudios fenomenológicos con el fin de poder recoger hallazgos aún más profundos que puedan determinar herramientas adicionales para poder manejar el cambio. Por otro lado, se sugiere abordar a través de estudios mixtos en enfoque de calidad, con el fin de poder tener una muestra y una visión más amplia. Esto posterior a la implementación de la recomendación sobre la necesidad de poder compartir con toda la comunidad educativa la perceptiva de calidad que la institución busca conseguir. Finalmente, y debido a que el Licenciamiento está acompañado de la figura de la renovación de la licencia institucional, se sugiere profundizar sobre el tema organizaciones que aprenden. Esto debido a que la misma es aquella que se caracteriza por reflexionar, evolucionar y aprender de los procedimientos que le han afectado.

Por último, es necesario reconocer limitaciones de la presente investigación. En esta línea, esta investigación supone un estudio de caso, por lo que, si bien ayuda a profundizar sobre una caracterización específica, no es posible extrapolar esta realidad a otras instituciones. Es importante considerar así, este estudio como un punto de partida para otras investigaciones que quieran profundizar en el procedimiento de Licenciamiento de Institutos en el Perú.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Nacional. (2002). *Editora Perú*. Recuperado 10 de enero de 2025, de <http://portal.apci.gob.pe/marco/atach/AcuerdoNacional.pdf>
- Álvarez, C., Barón, P., & Monroy, V. (2019). Poder astuto: estrategia del empleo del poder en el siglo XXI. En *Hacia una gran estrategia en Colombia: Construcción de política pública en seguridad y defensa* (Vol. 1, pp. 171-268). <https://doi.org/10.21830/9789585692862.04>
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Ediciones AKAL.
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. UNESCO.
- ASIEES. (2022, 8 agosto). MINEDU no reactiva el licenciamiento de institutos superiores. *ASIEES*. <https://asiees.pe/minedu-no-reactiva-el-licenciamiento-de-institutos-superiores-desde-hace-dos-anos-y-medio/>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 26(2), 409-430. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45138/1/La%20metodologia%20fenomenologico-hermeneutica%20de%20M.%20Van%20Manen%20en%20el%20campo%20de%20la%20investigacion%20educativa.%20Posibilidades%20y%20primeras%20experiencias.pdf>
- Bacharach, S. y Lawler, E. (1981). Power and politics in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 646. <https://doi.org/10.2307/2392349>
- Bacharach, S. y Mundell B. (1993). Organizational politics in school: micro, macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(9): 423-452
- Bachrach, P. y Baratz, M.S. (1962). Two faces of power. *American Political Science Review*, 56(4), 947-952.
- Baldrige, J. V. (1970). Images of the Future and Organizational Change: The Case of New York University. *Stanford Center For Research And Development In Teaching*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037184.pdf>

Ball, S. (1987). *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*.

Ballesteros, B., y Patricia, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universitas Psychologica*, 4(2), 231-244. <https://biblat.unam.mx/es/revista/universitas-psychologica/articulo/el-concepto-de-significado-desde-el-analisis-del-comportamiento-y-otras-perspectivas>

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 15. Fecha de acceso: 15 de junio de 2006. En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a00.pdf>

Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy And Theory*, 36(1), 57-67. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00048.x>

Blase, J. (1991). The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA12973935>

Blase J. y Blase, J. (2002). The Micropolitics of Instructional Supervision: A Call for Research. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 6-44. <https://doi.org/10.1177/0013161x02381002>

Bondarenko, N. B. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 11(39), 613-621. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603905.pdf>

Brophy, B., & Coulling, K. (1996). *Quality Management for Information and Library Managers*.

Cabrera, M., & Giraldo, R. G. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Libre Empresa*, 15(1), 159-166. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n1.3163>

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 11(41), 131-142. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>

Coria, A., Valderrama, A., Castillo, O. N., & Rivera, I. (2016). *Aplicación del modelo de Lewin a una OCS: cambio organizacional y liderazgo. Gestión y Estrategia*.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=47943>
- Corbett, H. D. (1991). Community influence on school micropolitics: A case example. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power conflict, and cooperation*, pp. 73–95. Sage.
- Creswell, J. (2017). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*.
<https://academia.utp.edu.co/seminarioinvestigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Crosby, P. B. (1979). *Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain*.
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA04681978>
- Cuatrecasas, L. (1999). *Gestión integral de la calidad. Implantación, control y certificación*. Barcelona: Gestión
- Church, C. H. (1988). The qualities of validation. *Studies in Higher Education*, 13(1), 27–43. <https://doi.org/10.1080/03075078812331377945>
- Cubillos Rodríguez, M. C., & Rozo Rodríguez, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2009(48), 80-99.
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1260>
- Cueto, E. (2020). Investigación Cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
<https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Cusinga, G., & Rojas, J. (2023). El ejercicio de poder de 5 directores de Escuelas Privadas de Lima Metropolitana
- Cyert, R. M., Baumol, W. J., & March, J. G. (1963). A Behavioral Theory of the Firm. *Journal Of Marketing Research*, 1(1), 74.
<https://doi.org/10.2307/3150326>
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Systems research and behavioral science*, 2(3), 201-215.

- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139.
<https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162– 167.
[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Duncan, A. J. (1996b). *Control de calidad y estadística industrial*. Alfaomega.
- El Comercio. (2024, 13 marzo). Escuela Toulouse Lautrec: 40 años de innovación y creatividad activa. Elcomercio.pe.
<https://elcomercio.pe/publirreportaje/escuela-toulouse-lautrec-40-anos-de-innovacion-y-creatividad-activa-noticia/?ref=ecr>
- Ellis, P. (2023). Managing change, the Lewin model 1: Unfreezing. *Wounds UK*, 19.
https://wounds-uk.com/wp-content/uploads/sites/2/2023/06/WUK_2023_19_2_xx_Ellis-team.pdf
- Escudero, J. (1999). La calidad de la educación: grandes temas y serios interrogantes. *Agenda Académica*, 6(1).
- Etesse, M. (2024). Introducción al análisis de datos cualitativos con Inteligencia Artificial. Guía práctica para usar ChatGPT en la investigación social y educativa. *Pontificia Universidad Católica del Perú*.
<https://doi.org/10.18800/9786124355172>
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. American Management Association.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Fuster, D. (2018). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En *Investigación sobre la paz*. Tendencias recientes y repertorio mundial. UNESCO.
- Garvin, D. A. (1988). *Managing quality: The Strategic and Competitive Edge*. Simon and Schuster.

- Gento, S. y Montes, M. (2010). Cómo Elaborar un Diagnóstico de la Calidad de un Centro Educativo: Implementación y Resultados de un Modelo. VII Congreso Internacional La Universidad por un Mundo Mejor.
- Gómez, M. G. (2023). El impacto de las organizaciones inteligentes en el aprendizaje de las ciencias sociales escolares: una investigación en el aula de grado décimo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.916>
- González, T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista De Educacion*, 316, 215-239. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/71744/1/00820073004037.pdf>
- Green, D. M. (1994). *What is Quality in Higher Education?*
- Gutierrez, J. (2014). La implementación de un Sistema de Gestión de Calidad según la norma ISO 9001 en tres experiencias educativas [Tesis maestra, Pontificie Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificie Universidad Católica del Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5779>
- Guzmán, M. (2007). *Filosofía de la educación*. Universidad Nacional Abierta. Recuperado de www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/G/GuzmanRayo_Filoedu.htm
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*.
- Hardy C. (1994). Power and politics in organisations. *Managing strategic action*. Sage
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment And Evaluation In Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Hodder and Stoughton.
- Hoyle, E. (1988). Micropolitics of educational organization. In A. Westoby (Ed.), *Educational management: The culture of learning* (pp. 255–269).
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM.

James, P. (1997). *Gestión de la Calidad Total. Un texto introductorio*. España: Prentice Hall

Jares, X. R. (1993). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
<https://doi.org/10.35362/rie1501121>

Jong, Y., & Jung, C. (2015). The Development of Interview Techniques in Language Studies: Facilitating the Researchers' Views on Interactive Encounters. *Canadian Center of Science and Education*, 8(7), 30-39.

Juran, J. M., Gryna, F. M., & Bingham, R. S. (1983). *Manual de control de la calidad*. Reverte.

Kotter, J. P. (2009). Leading change: why transformation efforts fail. *IEEE Engineering Management Review*, 37(3), 42-48.
<https://doi.org/10.1109/emr.2009.5235501>

Kolb, D. A. (1983). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB1767575X>

Kreisberg, S. (1992). *Transforming power. Domination, empowerment and education*. State University of New York Press.

La República. (2020, 10 noviembre). Institutos que no obtengan licenciamiento deberán cesar actividades. *La República.pe*.
<https://larepublica.pe/sociedad/2020/11/10/institutos-que-no-obtengan-licenciamiento-deberan-cesar-actividades-segun-minedu>

Lasswell, H. D., & Kaplan, A. (1950). *Power and society : a framework for political inquiry*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA46719283>

Ley de institutos y escuelas de educación superior, Ley N° 29394 (Congreso de la República del Perú, 2009). Diario Oficial El Peruano, 31 de julio

Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes, Ley N° 30512 (Congreso de la República del Perú, 2016). Diario Oficial El Peruano, 2 de noviembre

Ley general de educación, Ley N° 23384 (Congreso de la República del Perú, 1982). Diario Oficial El Peruano, 18 de mayo

Ley general de educación, Ley N° 28044 (Congreso de la República del Perú, 2003). Diario Oficial El Peruano, 16 de julio

Ley universitaria, Ley N° 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014). Diario Oficial El Peruano, 9 de julio

López, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
<https://doi.org/10.35362/rie4032514>

Lucchetti, S. L. (2023). La importancia de vivir en polis desde la escuela: ¿cómo hacerlo? *Polítai*, 14(23), 17-41. <https://doi.org/10.18800/>

Marín, J., Díaz, C., Suárez, M. & Sanchez, A. (2011). Los docentes frente al cambio de gestión directiva: La dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima

Marris, P. (1974). *Loss and change*.

Marshall, C. y Scribner, J. (1991). It's all political: inquiry into the micropolitics of education. *Education and Urban Society*, 23(4), 347-55.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, 8(1).

<http://saber.cide.edu.co/ojs3.2/index.php/silogismo/article/view/111/85>

Ministerio de Educación (MINEDU). (2024). *Evaluaciones internacionales*. Recuperado el 1 de julio de 2024, de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-internacionales/>

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Prentice-Hall.

Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de «poder». *Polis*, 9(25). <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100022>

Mohrman, A. M., Jr., Mohrman, S. A., Ledford, G. E., Jr., Cummings, T. G., & Lawler, E. E. III. (1989). *Large-scale organizational change*. Jossey-Bass.

Moodie, G. C. (1986). *Standards and Criteria in Higher Education*. Open University Press.

Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: a multi dimensional model of quality

<https://doi.org/10.1080/03057920902909477>

in education. *Compare*, - 40(5), 589-605.

Pardo de Val, M. (2003). *La dirección participativa como elemento dinamizador en los cambios organizativos*. (Tesis para optar el grado Doctoral de Dirección de Empresas, Universidad de Valencia). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9661>

Petrescu, P. D. R. (2010). Organizational change process – Steps to a successful change. *Annals of University of Craiova - Economic Sciences Series*, 3(38), 1–6. <https://econpapers.repec.org/RePEc:aio:aucsse:v:3:y:2010:i:6:p:197-202>

Pigozzi, M. J. (2006). What is the "quality" of education? (A UNESCO perspective). In R. Ross & J. Jurgens Genevois (Eds.), *Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact* (pp. [include page range if available]). UNESCO.

Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). *Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica Del Perú*. Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales. <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wpcontent/uploads/2019/08/reglamento-delcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>

Resolución viceministerial condiciones básicas de calidad para el procedimiento de licenciamiento de los institutos de educación superior, Resolución N° 322 (Ministerio de Educación, 2017). Diario Oficial El Peruano, 30 de octubre

Resolución viceministerial condiciones básicas de calidad para el procedimiento de licenciamiento de los institutos de educación superior y las escuelas de educación superior tecnológica, Resolución N° 322 (Ministerio de Educación, 2022). Diario Oficial El Peruano, 18 de agosto

Rivera, É. C., & Bello, B. G. (2018). Una mirada a las revistas especializadas en el campo de la industria creativa. *Economía Creativa*, 9, 164-179. <https://doi.org/10.46840/ec.2018.09.07>

- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
<http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3157276?show=full>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 18(52), 39–49.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3957>
- Pisemskaya, N. B. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 11(39), 613–621.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603905.pdf>
- Sabzalieva, E., Roser, J., & Mutize, T. (2022). The impact of self-regulation in the governance of European higher education systems on quality and equity. *Hungarian educational research journal*.
<https://doi.org/10.1556/063.2022.00114>
- Santos, E., Queiroz, M., Borini, F. M., Carvalho, D., & Dutra, J. S. (2022). The journey of business transformation: unfreeze, change and refreeze – a multiple case study. *Journal Of Organizational Change Management*, 36(1), 47-63. <https://doi.org/10.1108/jocm-03-2022-0063>
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.
- Schlemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal: crisis y conflicto en contextos turbulentos*.
- Shewhart, W. A. (1997). *Control económico de la calidad de productos manufacturados*. Ediciones Díaz de Santos.
- Smith, A. (1774). *La riqueza de las naciones*. Greenbooks editore.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>.
- Tawil, S., Akkari, A. y Macedo, B. (2012). Más allá del laberinto conceptual. La noción de la calidad en la educación.
- Texidor, S. (2009). *El desafío de certificar: la ISO 9001: 2000 su aplicación en bibliotecas y otras organizaciones de servicios*. Buenos Aires: Nuevo Paradigma

- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Torres, K., Ruiz, T., Solís, L., & Martínez, F. (2013). Calidad y su evolución: una revisión. *Dimensiones Empresariales.*, 10(2).
- Toulouse Lautrec (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Trelles, Luzmila (2020). El método de estudio de caso. En PUCP (Ed.) *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación* (pp. 34-40).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=52958>
- Van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching And Teacher Education*, 18(2), 215-224. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00065-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00065-8)
- Weber, Max (1921), *Economía y Sociedad*, Ed. FCE, México.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 361–386.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Narcea Ediciones.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y métodos*. Applied Social Research Methods Series, Segunda Edición (5). SAGE Publications.
<http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*.
<http://cds.cern.ch/record/2634179>
- Zhang, Z. (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sinohablantes de ELE. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*.

APÉNDICES

ANEXO N° 01: PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS

| Actividad académica | Docentes evaluadores del avance | Fecha |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora | Edith Soria Valencia | 15/11/2023 |
| Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1 | Luis Enrique Sime Poma Eugenia Natalia Cornejo Valdivia | 09/04/2024 |
| Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1 | Luis Enrique Sime Poma Manuel Etesse Ruiz de Somocurcio | 11/06/2024 |
| Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2 | Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya Manuel Etesse Ruiz de Somocurcio | 17/09/2024 |
| Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2 | Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya Manuel Etesse Ruiz de Somocurcio Patricio Alejandro Lagos Rebolledo | 19/11/2024 |
| Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor | Manuel Etesse Ruiz de Somocurcio | 5/06/2025 |
| Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado | Manuel Etesse Ruiz de Somocurcio | 10/06/2025 |
| Revisión del jurado (aprobación) | Rosa Maria Tafur Puente | 30/07/2025 |
| | Edith Soria Valencia | 30/07/2025 |

ANEXO N° 02: MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN - ENTREVISTA

Línea de investigación: Calidad educativa y Evaluación institucional

Tema: Licenciamiento institucional: proceso, estrategias de poder y enfoques de calidad

Pregunta general: ¿Cómo fue el licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de calidad?

Método de la investigación: El enfoque metodológico de tipo cualitativo buscará, a través de un estudio de caso, analizar el Licenciamiento de un Instituto Privado Técnico enfocado en carreras creativas en Lima, Perú en función de su procedimiento, estrategias de poder y los enfoques de calidad. Este caso representa un reto para el proceso de licenciamiento, ya que el mismo mide a todas las instituciones con las mismas condiciones básicas de calidad, obviando la singularidad de las humanidades, el arte y el diseño. Además, desde el inicio del proceso, este presentó retos para las casas de estudio, al tener etapas de suspensión y reactivación del proceso, lo cual generó desactualización en las mallas, incongruencia en las demandas laborales exigidas, entre otros.

| OBJETIVO GENERAL | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CATEGORIAS | SUBCATEGORÍAS | TÉCNICAS /INSTRUMENTOS | INFORMANTES |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Analizar el Licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima en función de su procedimiento, la dinámica micropolítica y los enfoques de | Indagar las etapas y roles del procedimiento de Licenciamiento institucional de un Instituto de carreras creativas en Lima | Proceso | <ul style="list-style-type: none"> ● Secuencia ● Roles | Entrevista / Guion de entrevista | 4 colaboradores de la Institución Privada Técnica enfocada en carreras creativas |
| | Identificar los tipos y estrategias de poder en el procedimiento de Licenciamiento de un Instituto de carreras creativas en Lima | Gestión (Estrategias de poder) | <ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de poder ● Estrategias de poder | | |

| | | | | | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--|--|
| calidad | Comprender los enfoques de calidad en el Licenciamiento de un Instituto de carreras creativas en Lima | Calidad educativa | <ul style="list-style-type: none"> • Significados de calidad | | |
| | | | | | |





ANEXO N° 03: DISEÑO DEL INSTRUMENTO

Guion de entrevista

I. Objetivo de la entrevista:

Recoger información que permita analizar el Licenciamiento de in Instituto Privado Técnico enfocado en carreras creativas en Lima, Perú en función de su proceso, las estrategias de poder y los significados de calidad.

II. Tipo de entrevista:

Semiestructurada

III. Informantes:

Se entrevistará a 5 colaboradores de la Institución Privada Técnica teniendo como base ciertos criterios de inclusión y exclusión: Ser colaborador a tiempo completo de la institución superior técnica educativa privada, ocupar diversos cargos relacionados al licenciamiento (junior, middle y senior) y haber sido partícipe del último proceso de licenciamiento institucional de forma directa-

Presentación:

Buenos días, soy Aaron Manuel Diaz Yataco, maestrante en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Bienvenido a esta entrevista, muchas gracias por la disposición. Las preguntas que se realizarán en la entrevista permitirán analizar el Licenciamiento de un Instituto Privado Técnico, como tema académico de mi tesis de maestría en Educación. El interés de mi tesis está puesto en conocer la secuencia del proceso y su gestión, así como las perspectivas de los principales actores.

La información que se obtenga de esta entrevista es de carácter confidencial y la identidad del entrevistado se mantendrán en absoluta reserva, no la comentaré con nadie, con el fin de respetar los principios éticos de la investigación. Asimismo, en la publicación final de mi tesis no se revelará el nombre de la organización ni ninguna información que pueda llevar a revelar su identidad. La información recopilada será borrada una vez culmine la investigación y es únicamente con fines académicos. Nos interesa que pueda contarnos desde su perspectiva como vivió el proceso de licenciamiento, no hay respuesta correcta o incorrecta, esta investigación busca entender su perspectiva. Antes de iniciar, no dude en decirme si tiene alguna pregunta

o duda acerca de mi proyecto de investigación para la tesis. De todos modos, quedaré atento y dispuesto a recibir sus consultas durante la entrevista y después de esta.

IV. Datos Generales

- Fecha:
- Hora de inicio:
- Hora de término:
- Lugar de la entrevista:

Datos del entrevistado

- Código del entrevistado:
- Sexo: - Edad:
- Años de servicio:
- Cargos relacionados al licenciamiento - Tipo de contrato:

V. Aplicación de preguntas

Matriz de categoría y entrevista

| Objetivo de investigación | Subcategorías | Preguntas |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introducción | Pregunta inicial | ¿Cuántos años lleva laborando en esta Organización Educativa? ¿Qué es lo que más destaca de la misma? |
| | | ¿Qué significa "estar licenciados" y por qué es importante para la comunidad educativa? |
| Describir la secuencia y roles del proceso de licenciamiento de un Instituto Privado Técnico enfocado en carreras creativas en Lima, Perú | Secuencia | Desde su perspectiva ¿Cuáles fueron las principales fases que tuvo el proceso de licenciamiento? |
| | | Brinde por favor mayor detalle o descripción de cada una de las fases identificada |
| | | ¿Qué fase considera que es la más importante? ¿Por qué? |
| | | Entonces podemos resumir que las etapas identificables fueron... |
| | Roles | ¿De qué forma estuvo presente en el proceso de Licenciamiento? |
| | | ¿Quiénes impulsaron el proceso? ¿Puede identificar sus roles? |
| ¿Qué rol desempeñó usted? ¿Puede describirlo con detalle? | | |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Entonces podemos resumir que los roles en el proceso fueron... |
| Analizar las estrategias de poder en el cumplimiento de las condiciones básicas de | Tipos y Estrategias de gestión (poder) | Explique qué acciones se tomaron en la institución a raíz de la búsqueda del licenciamiento del MINEDU |
| calidad del proceso de licenciamiento de un Instituto Privado Técnico enfocado en carreras creativas en Lima, Perú | | ¿Podría describir la dinámica de estas acciones? ¿Fueron impuestas o voluntarias? |
| | | ¿Cómo valora el día a día en ese contexto? |
| | | ¿Las acciones en búsqueda del licenciamiento hicieron que el clima laboral se modifique? |
| | | ¿Sintió algún tipo de negociación o enfrentamiento al respecto? |
| | | ¿Cómo participó usted y sus compañeros? ¿Hubo alguna integración entre ustedes? ¿Qué acciones recuerda? |
| | | ¿Cómo valora usted actualmente la relación con los principales promotores y personas con las que se tuvo contacto en el proceso de licenciamiento? ¿Qué rescata del proceso? |
| Comprender los significados de calidad que los colaboradores educativos tienen en el proceso de Licenciamiento Institucional de un Instituto Privado Técnico enfocado en carreras creativas en Lima, Perú | Significados de calidad | ¿Qué entiendes por “calidad educativa”? |
| | | ¿Crees que el licenciamiento aportó hacia la mejora de la calidad educativa del Instituto? ¿Cómo? |
| | | ¿Estás de acuerdo con las condiciones básicas de calidad evaluadas? |
| | | ¿Cómo aportas desde tu rol a la calidad de la institución? |
| | | Imaginando un alto nivel de excelencia ¿Cómo sería una institución educativa de alta calidad? ¿qué características tendría? |
| | | ¿El proceso de licenciamiento cambió en algo tu concepto de calidad educativa? |
| Final | Pregunta final | ¿Desea añadir algo adicional a esta entrevista? |

Cierre:

Muchas gracias por el tiempo brindado. Agradecemos nuevamente la disposición, cada respuesta brindada ha sido de sumo valor.

ANEXO N° 04: INFORMACIÓN DEL VALIDADOR EXPERTO

Validado por:

Descripción:

| | |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apellidos y nombres: | |
| Profesión: | |
| Grado académico | Maestro () Doctor () |
| Años de experiencia laboral | De 5 a 10 () De 11 a 15 () De 16 a 20 () De 21 a más () |
| Organización donde labora: | |
| Cargo actual: | |
| Área de especialización | |
| N° telefónico de contacto | |
| Correo electrónico de contacto | |
| Medio de preferencia para contactarlo | Nota: Información requerida exclusivamente para seguimiento académico del alumno. Por teléfono () Por correo electrónico () |

DNI:

ANEXO N° 05: FORMATO DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL INSTRUMENTO

Instrumento 1: Guion de entrevista

| Subtemas preliminares/ preguntas | | Claridad | | Coherencia | | Relevancia | | Observaciones/ Sugerencias |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------|
| | | La pregunta muestra claridad y es comprensible | | La pregunta recoge información útil para lograr el objetivo de la investigación. | | La pregunta es esencial y necesaria para abordar el objetivo de la investigación. | | |
| | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| Secuencia y Roles | 1. Desde su perspectiva ¿Cuáles fueron las principales fases que tuvo la secuencia de licenciamiento? | | | | | | | |
| | 2. Brinde por favor mayor detalle o descripción de cada una de las fases identificada | | | | | | | |
| | 3. ¿Qué fase considera que es la más importante? ¿Por qué? | | | | | | | |
| | 4. ¿En qué fase considera que participó más? ¿Por qué? | | | | | | | |
| | 5. ¿Qué roles identifica dentro de la secuencia del licenciamiento? | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| | 6. ¿Qué rol desempeñó usted? ¿Puede describirlo con detalle? | | | | | | | |
| Gestión (Poder): Tipos y Estrategias de poder | 7. Explique qué acciones se tomaron en la institución a raíz de la búsqueda del licenciamiento del MINEDU | | | | | | | |
| | 8. ¿Podría describir la dinámica de estas acciones? ¿Fueron impuestas o voluntarias? | | | | | | | |
| | 9. ¿Qué estrategias se usaron con el fin del logro de los entregables? | | | | | | | |
| | 10. ¿Estas estrategias cambiaron el clima laboral por momentos? ¿En qué forma? | | | | | | | |
| | 11. ¿Sintió algún tipo de negociación o enfrentamiento al respecto? | | | | | | | |
| | 12. Explique cómo cambió el vínculo con sus compañeros de trabajo luego de la noticia de la aprobación del licenciamiento | | | | | | | |
| Significados de calidad | 13. ¿Qué entiendes por “calidad educativa”? | | | | | | | |
| | 14. ¿Crees que el licenciamiento aportó hacia la mejora de la calidad educativa del Instituto? ¿Cómo? | | | | | | | |
| | 15. ¿Estás de acuerdo con las condiciones básicas de calidad evaluadas? | | | | | | | |
| | 16. ¿Cómo aportas desde tu rol a la calidad de la institución? | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| | 17. Imaginando un alto nivel de excelencia ¿Cómo sería una institución educativa de alta calidad? ¿qué características tendría? | | | | | | | |
| | 18. ¿El proceso de licenciamiento cambió en algo tu concepto de calidad educativa? | | | | | | | |

