

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Resistencia en los estudiantes ante la rotación de
docentes en un instituto de español como lengua
extranjera en Lima**

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

Marco Antonio Eguizabal Espinoza

Asesor:

Alex Sánchez Huarcaya

Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Alex Sánchez Huarcaya, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulado: Resistencia en los estudiantes ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima, del autor Marco Antonio Eguizabal Espinoza, dejo constancia de lo siguiente:


El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 17/06/2025.

He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.

Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

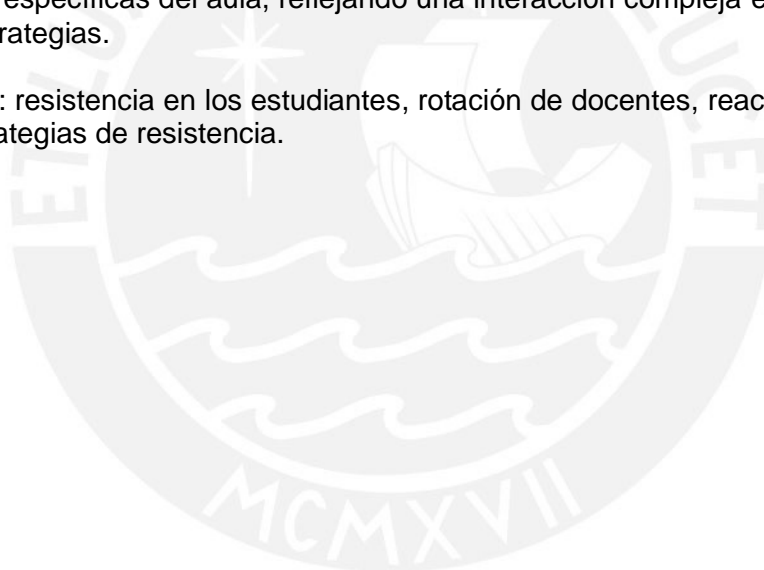
Lima, 17 de junio de 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Sánchez Huarcaya Alex Oswaldo	
DNI: 09908627	Firma:
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3902-5902	

RESUMEN

El estudio llevado a cabo se planteó con el objetivo de analizar cómo los estudiantes vivencian su resistencia ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima. Con el fin de alcanzar dicho objetivo, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre la resistencia en los estudiantes, así como sobre rotación docente en institutos y la contextualización de los institutos en Lima. También se precisó el papel de las reacciones emocionales, conductas y las estrategias para manifestar resistencia por parte de los estudiantes. El estudio fue desarrollado bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método de corte fenomenológico, ya que se buscó comprender el fenómeno desde las experiencias y discursos de los entrevistados. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes que habían experimentado rotación en sus docentes durante sus cursos. Los resultados evidenciaron que, inicialmente, los estudiantes sintieron incertidumbre, desorientación y frustración; sin embargo, lograron adaptarse gradualmente, mostrando resiliencia emocional. Además, se identificaron conductas de apertura y positividad frente al cambio, así como críticas hacia la organización. En términos de estrategias, los estudiantes emplearon tanto estrategias privadas, como la adaptación silenciosa y la reinterpretación del discurso, como estrategias públicas, entre ellas, la visibilidad estratégica y el desafío directo. Finalmente, se concluyó que los estudiantes desarrollan diversas formas de resistencia según sus características personales y las dinámicas específicas del aula, reflejando una interacción compleja entre sus emociones, conductas y estrategias.

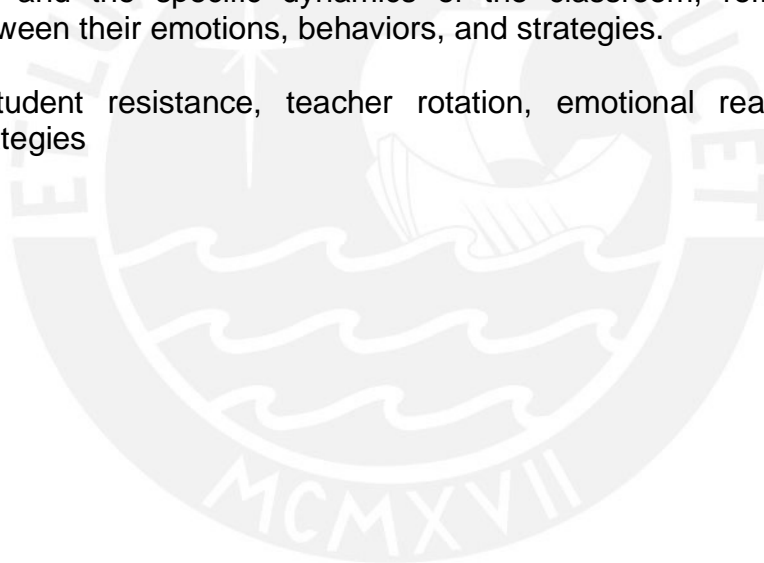
Palabras clave: resistencia en los estudiantes, rotación de docentes, reacciones emocionales, conductas, estrategias de resistencia.



ABSTRACT

The study carried out aimed to analyze how students experience their resistance to teacher turnover in a Spanish as a foreign language institute in Lima. To achieve this objective, a bibliographic review was conducted on student resistance, teacher turnover in institutes, and the contextualization of institutes in Lima. The study also clarified the role of emotional reactions, behaviors, and strategies used by students to express resistance. The research was developed under a qualitative approach, using a phenomenological method, as it sought to understand the phenomenon from the experiences and narratives of the interviewed. Semi-structured interviews were conducted with five students who had experienced teacher turnover during their courses. The results revealed that, initially, students felt uncertainty, disorientation, and frustration; however, they gradually adapted, demonstrating emotional resilience. Furthermore, behaviors of openness and positivity towards the change were identified, as well as criticism of the organization. In terms of strategies, students employed both private strategies, such as silent adaptation and reinterpretation of discourse, and public strategies, including strategic visibility and direct confrontation. Finally, it was concluded that students develop various forms of resistance depending on their personal characteristics and the specific dynamics of the classroom, reflecting a complex interaction between their emotions, behaviors, and strategies.

Keywords: student resistance, teacher rotation, emotional reactions, behaviors, resistance strategies



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
MARCO CONCEPTUAL	11
CAPÍTULO I. RESISTENCIA EN LOS ESTUDIANTES	11
1. RESISTENCIA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	11
1.1 RESISTENCIA EN LOS ESTUDIANTES	13
Reacciones emocionales en los estudiantes	16
Conductas de los estudiantes.....	17
1.3 ESTRATEGIAS VINCULADAS A LA RESISTENCIA	18
Estrategias públicas para manifestar resistencia	18
Estrategias privadas para manifestar resistencia	19
Estrategias para mitigar la resistencia	20
CAPÍTULO II. ROTACIÓN DOCENTE EN INSTITUTOS	22
2.1 ROTACIÓN LABORAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	22
Rotación docente en las organizaciones educativas	23
2.2 ROTACIÓN EXTERNA E INTERNA DOCENTE	25
2.3 EFECTOS DE LA ROTACIÓN DOCENTE EN LOS INSTITUTOS	27
CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS	30
3.1 DOCUMENTOS NORMATIVOS DE LOS INSTITUTOS DE IDIOMAS	31
Normativa Legal y su Aplicación en los Institutos de Idiomas: Constitución Política del Perú y Ley General de Educación N° 28044	31
Ley N° 30512, Ley de Institutos, y su modificatoria	33
3.2 EXPLICACIÓN DE LA POSTURA DE LOS INSTITUTOS EN PERÚ	34
Institutos de idiomas.....	36
3.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL Y DEL ESTUDIANTADO	38
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	44
4.1 ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	44
4.2 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	46
4.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	47
4.4 CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	48
4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	49
Diseño, validación y aplicación de los instrumentos.....	50
4.6 SOBRE LOS ENTREVISTADOS E INSTITUCIÓN	52
4.7 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	53
4.8 PRINCIPIOS ÉTICOS	54
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	56
5.1 REACCIONES EMOCIONALES, CONDUCTAS Y ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA ROTACIÓN DOCENTE	56
5.1.1 Entrevistada (E1)	56
5.1.2 Entrevistada (E2)	67

5.1.3 Entrevistada 3 (E3)	75
5.1.4 Entrevistada 4 (E4)	81
5.1.5 Entrevistada 5 (E5)	89
5.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	99
CONCLUSIONES	105
RECOMENDACIONES	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÉNDICES	112
APÉNDICE 1. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS	112
APÉNDICE 2. PROTOCOLO DE ENTREVISTA	113
APÉNDICE 3. GUÍA DE ENTREVISTA (ESPAÑOL E INGLÉS)	114
APÉNDICE 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO	116



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias públicas y privadas para manifestar resistencia y estrategias de mitigación de resistencia.	21
Tabla 2. Relación de Artículos entre la Constitución Política del Perú y la Ley General de Educación N° 28044 aplicables a los Institutos de Idiomas	32
Tabla 3. Artículos de la Ley General de Educación y la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior aplicables a la gestión y calidad en los institutos de idiomas.	33
Tabla 4. Comparación de información entre los institutos de Educación Superior Tecnológica, institutos de idiomas y centros culturales.	35
Tabla 5. Aspectos clave de los institutos de idiomas.....	37
Tabla 6. Categorías y subcategorías propuestas	48
Tabla 7. Información de los entrevistados.	53
Tabla 8. Estrategias de resistencia privada y rechazo discreto.	72
Tabla 9. Estrategias de anonimato y contraconducta.	73
Tabla 10. Estrategias de resistencia y autonomía estudiantil.	73
Tabla 11. Estrategias de resistencia pública mediante crítica.	74
Tabla 12. Estrategias de adaptación, autonomía y resistencia multifacética.	74
Tabla 13. Identificación de aspectos de los entrevistados.	103

INTRODUCCIÓN

La resistencia es un fenómeno ampliamente documentado en las organizaciones educativas, donde estudiantes y docentes enfrentan desafíos significativos en la adaptación a nuevas dinámicas estructurales y pedagógicas. En los institutos de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la rotación docente representa un factor que puede intensificar estos desafíos, afectando tanto a las emociones, convirtiéndolas en conductas y manifestándose como estrategias de resistencia en los estudiantes. Según Romero, Castillejos y Reyes (2021), los cambios abruptos en el entorno educativo generan interrupciones que influyen directamente en la motivación y el desempeño académico. Este fenómeno adquiere una relevancia particular en contextos donde la comunicación y la planificación institucional son limitadas, incrementando la percepción de desorganización y vulnerabilidad en los estudiantes.

La resistencia de los estudiantes no debe ser entendida únicamente como una oposición al cambio, sino como un proceso adaptativo que refleja su capacidad de enfrentar desafíos en entornos educativos dinámicos. Giroux (1992) sostiene que la resistencia, lejos de ser un fenómeno destructivo, es una respuesta activa frente a estructuras percibidas como limitantes, permitiendo a los estudiantes negociar su lugar dentro del sistema educativo. Esta perspectiva se alinea con Bianchi (1981), quien describe la resistencia como un fenómeno multifacético que involucra tanto reacciones emocionales como conductas estratégicas orientadas a minimizar el impacto de los cambios.

La rotación docente en institutos de ELE, especialmente en contextos como Lima, constituye un desafío significativo debido a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, quienes, además de adaptarse a nuevos métodos de enseñanza, deben enfrentar barreras emocionales como la incertidumbre y la pérdida de continuidad en sus aprendizajes. De acuerdo con Brito y Arroyave (2022) y Tharayil *et al.* (2018), la resistencia puede manifestarse en diversas formas, desde estrategias públicas, como el desafío directo y la visibilidad estratégica, hasta mecanismos privados, como la adaptación silenciosa y la reinterpretación del discurso. Estos aspectos no solo evidencian las diferentes maneras en que los

estudiantes manejan los cambios, sino que también ofrecen información valiosa para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas que mitiguen los efectos negativos de la rotación docente.

Un aspecto central de esta investigación es la relación entre las reacciones emocionales y las respuestas conductuales de los estudiantes ante los cambios en su entorno educativo. Tharayil et al. (2018) argumentan que la estabilidad emocional es un factor esencial para el éxito académico, particularmente en contextos de alta rotación docente, donde el diseño de estrategias pedagógicas efectivas puede mitigar el impacto emocional de estos cambios en los estudiantes.

Este punto dialoga con los aportes de Foucault (2006), quien resalta que las relaciones de poder en las instituciones educativas no solo se imponen, sino que también se negocian. Por lo tanto, entender cómo los estudiantes gestionan su resistencia frente a la rotación docente es fundamental para fortalecer el compromiso académico y garantizar una experiencia educativa más inclusiva y sostenible.

La presente investigación tiene como objetivo general analizar cómo los estudiantes vivencian su resistencia ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima. Este análisis se realiza desde un enfoque cualitativo de método de corte fenomenológico, que permite captar la esencia de las experiencias estudiantiles y profundizar en su significado en el contexto específico de la rotación docente. Para alcanzar este nivel de análisis, se han formulado preguntas orientadas a explorar cómo los estudiantes perciben y afrontan estos cambios, con el propósito de identificar aspectos comunes que sirvan como insumos para mejorar la gestión educativa en estos contextos. Todo ello se realiza siguiendo el proceso de evaluación de la tesis del programa de estudio.

La estructura de esta tesis se organiza en cinco capítulos, distribuidos en dos partes. La Primera Parte aborda el marco conceptual y contextual del objeto de estudio. El Capítulo I aborda la resistencia en los estudiantes, destacando sus dimensiones emocionales, conductuales y estratégicas, mientras que el Capítulo II

explora el impacto de la rotación docente en los institutos de idiomas, considerando tanto las dinámicas internas como externas que influyen en este proceso. El Capítulo III ofrece una contextualización de los institutos en Perú, integrando documentos normativos y posturas institucionales relevantes para comprender el fenómeno estudiado.

En la Segunda Parte, el Capítulo IV presenta el diseño metodológico, explicando el enfoque cualitativo y el método de corte fenomenológico utilizados para capturar las experiencias de los estudiantes. Además, se describen las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos, junto con el proceso de análisis. Por último, el Capítulo V presenta los resultados obtenidos y su respectiva discusión, organizados en torno a las categorías de análisis: reacciones emocionales, conductas y estrategias. Este capítulo concluye con recomendaciones orientadas a mitigar la resistencia al cambio y mejorar la gestión institucional en contextos de rotación docente.

Asimismo, esta investigación contribuye a comprender las dinámicas emocionales y estratégicas que emergen en contextos de rotación docente, ofreciendo herramientas prácticas para las instituciones educativas. La incorporación de perspectivas estudiantiles permite no solo identificar los factores de resistencia, sino también diseñar intervenciones pedagógicas que promuevan un entorno de aprendizaje más estable y equitativo. En línea con esto, se plantea que una gestión adecuada de la rotación docente no solo mitiga las emociones negativas, sino que también capitaliza las oportunidades de aprendizaje derivadas de la exposición a diferentes estilos de enseñanza.

En suma, la presente investigación se inscribe en el campo de la gestión educativa y aporta una mirada integral sobre la resistencia de los estudiantes ante los cambios en su entorno académico. Al analizar las reacciones emocionales, conductas y estrategias de los estudiantes, esta tesis no solo amplía el conocimiento sobre las dinámicas de la resistencia, sino que también contribuye a la formulación de estrategias educativas más inclusivas y sostenibles en contextos de cambio continuo.

MARCO CONCEPTUAL
CAPÍTULO I.
RESISTENCIA EN LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se desarrolla principalmente la resistencia como un fenómeno común en diversas organizaciones y contextos. Por ello, se abarcan desde las reacciones individuales y colectivas ante propuestas de modificación en estructuras, procesos o prácticas establecidas; hasta sus manifestaciones y sus matices claras o sutiles, influenciadas por factores como el temor hacia lo incierto y la sensación de pérdida de control o la inseguridad sobre los beneficios del cambio.

1. RESISTENCIA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

La resistencia aparece naturalmente en el ser humano en su espectro psicosocial frente al desconocimiento e incertidumbre de lo venidero y más aún, ante el resultado de un posible fracaso (Borgucci, 2008, citado en Valencia, 2021; Corral, De la Peña, García, Ipiñazar y Peña, 2015; Dulsat y Alvarez, 2020; Seyama, 2020). Así mismo, esta siempre guarda relación con el poder entendido como la fuerza que alguien tiene y ejerce sobre otro, y también, la ideología y la cultura de cada quien (Giroux, 2004, citado en Ahumada y Sánchez, 2022; Romero, Castillejos y Reyes, 2021; Hernández y Gómez, 2022).

Donde sea que exista el poder habrá la resistencia: el poder, por su naturaleza, genera dinámicas de control y dominación que inevitablemente provocan

reacciones contrarias. El poder implica la capacidad de influir o imponer ciertas conductas, decisiones o estructuras, lo que puede llevar a individuos o grupos a sentir que sus intereses, libertades o derechos están siendo amenazados. Esta percepción desencadena actos de resistencia. En esencia, el poder y la resistencia están intrínsecamente vinculados (Shapiro, 1991, citado en Ahumada y Sánchez, 2022; Romero, Castillejos y Reyes, 2021).

En este sentido, se establece que desde la primera instancia de la creación de una organización se manifestará el poder y con él, la resistencia (Ahumada y Sánchez, 2022, Marín, 2013). No obstante, debido a las diferentes formas de comprensión del poder, ideologías y cultura (Ahumada y Sánchez, 2022; Romero *et al.*, 2021; Hernández y Gómez, 2022; Pulido y Herrera, 2017), no hay un consenso unánime sobre la definición de la resistencia. Lo último se da a causa de que la resistencia también es imprecisa y se produce de forma única y personal (Seyama, 2020).

En adición, otros aspectos que dan abertura a la resistencia son la desconfianza que siente el individuo a perder el control, rigidez cognitiva, ausencia de resiliencia psicológica, intransigencia de los periodos de adaptación, favoritismo hacia niveles bajos de motivación y estimulación, y el recelo a abandonar hábitos instaurados en la conciencia humana (Oreg, 2003, citado en Varma, 2020).

Ciertamente, es posible entender a la resistencia como un reto u obstáculo el cual las personas quieren evadir embates de poder (Matthews, 2019; Hernández y Gómez, 2022). Es interesante que se pueda entender también a la resistencia como una lucha contra el proceso de trabajo, la cual tiene como finalidad sortear o reducir en gran medida las invasiones de los directivos (Mumby, Thomas y Martí, 2017, citados en Kayas, Assimakopoulos y Hines, 2022). Esta lucha puede traducirse como una forma de sabotaje y el rechazo de las normas en sentido de imposibilitar o dilatar los procesos en las organizaciones (Llaña y Escudero, 2017, citados en Ahumada y Sánchez, 2022).

Para entender más detalladamente a la resistencia vale trabajar la información en aspectos que constituyen su significación. En primer lugar, es admisible decir que la resistencia genera cambios en los estados internos. Por ejemplo, el deseo que

siente una persona o el aislamiento, entendiéndose como la focalización en sí o en los cercanos a uno sin presentar ganas de contacto con el entorno, son algunas sensaciones emergentes (Brito y Arroyave, 2022, y Ilabaca, 2023). De esta forma se puede mencionar que la resistencia se conceptualiza como la oposición de relación entre los individuos (Matthews, 2019 y Giroux, 1990).

Adicionalmente, es la generadora de alteraciones y redefine los estados internos de las personas (Brito y Arroyave, 2022; Ilabaca, 2023 y Giroux, 1992). También se comprende a la resistencia como un proceso de adaptación, subversión y remodelación a lo dominante entre la persona y la organización, guardando estrecha relación con los contextos y acontecimientos (Guido y Soler, 2023; Seyama, 2020; Thomas y Davies, 2005, citados en Seyama, 2020 y Giroux, 1992).

Naturalmente la resistencia presenta transversalmente características positivas y negativas (Bridgman, 2020; Thomas y Davies 2005, citados en Seyama, 2020; Collerete, 1998, citado en Valencia, 2021). Normalmente esta resulta negativa frente a las relaciones sociales y ante el inicio de las variaciones en las actividades (Thomas y Davies, 2005, citados en Seyama, 2020; Collerete, 1998, citado en Valencia, 2021). Sin embargo, algunas veces las brechas, tensiones y contradicciones en las esferas sociales tienen resultados positivos, por el poder traducido en resistencia (Giroux, 1990). En realidad, se podría mencionar que la resistencia no es esencialmente mala ni buena, sino que crece o cambia dependiendo del contexto o acontecimientos (Bridgman, 2020; Seyama, 2020 y Giroux, 1990).

1.1 RESISTENCIA EN LOS ESTUDIANTES

Producto de todo, se puede evidenciar el vasto campo perteneciente a la resistencia. Sin embargo, las investigaciones se han centrado normalmente en relación a los docentes: esto se debe a que los docentes, al estar en una posición intermedia entre las políticas educativas y la práctica en el aula, a menudo enfrentan presiones externas que intentan moldear su labor profesional. Estas presiones, que pueden provenir de directrices gubernamentales, reformas educativas o la administración escolar, generan en muchos casos una reacción de

resistencia. Los estudios han investigado cómo los docentes resisten, negocian o adaptan estas imposiciones (Mercader, 2019, citado en Dulsat y Alvarez; 2020, Mejía, Villareal, Silva, Suárez y Villamizar, 2018; Ahumada y Sánchez, 2022, Matthews, 2019; Kayas *et al.*, 2022).

Vale mencionar que no solo los docentes o trabajadores de las organizaciones educativas presentan resistencias, sino también los estudiantes y esta normalmente se da ante la relación maestro-alumno (Matthews *et al.*, citados en Matthews, 2019). Los estudiantes, al estar sujetos a normas, expectativas y métodos pedagógicos impuestos por los docentes, pueden responder con actitudes de resistencia, ya sea de manera abierta o sutil. Esta resistencia puede manifestarse como una forma de autonomía o como una respuesta a lo que perciben como una falta de relevancia o justicia en el entorno educativo (Matthews, 2019).

Es de suma importancia esclarecer aquellas situaciones que originan resistencia en los estudiantes: un ritmo de aprendizaje más lento de lo que les gustaría (Chen y Tat, 2016, citados en Dulsat y Álvarez, 2020), una mala planificación de clase por la falta o exceso de tiempo para completar las actividades sugeridas, la ausencia de comunicación entre la coordinación, el cuerpo docente y los alumnos, su disgusto tras no satisfacer sus expectativas iniciales (Dulsat y Álvarez, 2020) y la percepción de aprender pocos conocimientos (Liaw y Huang, 2013, citados en Dulsat y Álvarez, 2020).

Interesantemente, los estudiantes suelen tener en consideración algunos aspectos anteriores a las estrategias que emplean para manifestar resistencia como a) la revisión del tipo de material, en cuanto a dificultad, novedad e instrucciones proporcionadas por el docente; b) sensación del tipo de aprendizaje, ya sea activo o pasivo, en grupo o individual de acuerdo al tipo de actividad; c) grado de participación del docente, si mantiene una participación alta, media o baja durante la actividad validadas por descripciones que ellos pueden elaborar; d) descripción de la actividad por parte del docente, si el docente explica claramente la actividad, describe la estrategia empleada y ejemplifica; e) participación de los estudiantes,

la colaboración y el comportamiento de los otros estudiantes influyen entre sí (Shekhar, Demonbrun, Borrego, Finelli, Prince, Charles y Waters, 2015).

En consonancia con lo anterior, la resistencia en los estudiantes se define como su capacidad para evadir el aprendizaje formal o estandarizado, su capacidad para reclamar sus derechos y el enfrentamiento frente a la conducción que alguien ejerce sobre sus conductas (Erickson, 1984, citado en Langer, 2011; Rose, 1996, citado en Langer, 2011; Langer y Machado, 2013). Habitualmente, los estudiantes reciben la autoridad de los docentes (por cuestión de jerarquía) y en este proceso se origina la renuencia de los primeros (Brito y Arroyave, 2022; Matthews, 2019).

Dentro de este marco, se podría concebir a la relación entre el profesor-estudiante como la de socios y cómo entre ambos dan forma y sentido a sus interacciones (Matthews, 2019). Positivamente, los estudiantes podrían mostrar apertura hacia una nueva información, tolerancia ante los errores y apoyo mutuo, entre pares y en la relación docente-estudiante (Castillo, Ramírez y Pineda, 2023).

No obstante, la resistencia en los estudiantes se evidencia mayormente en aquellas respuestas negativas de comportamiento o actitud frente a la práctica docente como: desvinculación en las actividades, quejas sobre la actividad que se realiza, malas evaluaciones a los docentes y calificaciones bajas de los estudiantes (Andrews, Graham, Prince, Borrego, Finelli, y Husman, 2020; Tharayil, Borrego, Prince, Nguyen, Shekhar, Finelli y Waters, 2018).

Interesantemente, la resistencia en los estudiantes cuenta con algunas características propias de sí como ser promotora de relaciones con las actitudes sociales comunes y el entorno mediante comportamientos comunes y establecidos de las personas (Mejía *et al.*, 2018; y Mercader, 2019, citado en Dulsat y Alvarez, 2020), además de crear nuevos entornos, nuevos sentidos y sentires; caminos de apertura y encuentro; caminos de rupturas y posibilidades (Guido y Soler, 2023; Brito y Arroyave, 2022) y desempeña un papel de control y selección que asegura la estabilidad del sistema en sí mismo (García Aretio, 2002, citado en Dulsat y Álvarez, 2020).

Reacciones emocionales en los estudiantes

Normalmente, entre tantas acepciones, la resistencia es originada a causa del poder y la autoridad (Brito y Arroyave, 2022). Aunque contrariamente, también guarda relación con la bondad y fraternidad, siendo imperantes en su desvanecimiento (Zambrano, 2011, citado en Brito y Arroyave, 2022). Esto se refiere a que la resistencia no solo se manifiesta como una oposición directa al poder y la autoridad, sino que también puede ser mitigada o transformada en entornos donde prevalecen valores como la bondad y la fraternidad. En estos contextos, la resistencia tiende a disminuir, ya que las relaciones basadas en el respeto y la solidaridad pueden desactivar las tensiones y conflictos que normalmente la alimentan.

Entre algunas reacciones emocionales que origina la resistencia están el miedo a lo desconocido; la incertidumbre de las causas y efectos de la innovación; la libertad para ser igual al otro; la reciprocidad para acercarse al otro; y la oportunidad para comunicarse y ser empático (Brito y Arroyave, 2022; Meirieu, citado en Brito y Arroyave, 2022; Bovill *et al.*, 2016 y Ntem y Cook-Sather, 2018, citados en Matthews, 2019; Corral *et al.*, 2015; Borgucci, 2008, citado en Valencia, 2021).

Adicionalmente, otras reacciones a resaltar son el aburrimiento, por la falta de variedad en las actividades; la confusión, al no entender las explicaciones de los profesores; la monotonía, por realizar actividades repetitivas y similares; el abandono, tras sentir la ausencia de sus maestros; la inseguridad, el constante cambio de maestros puede causar inseguridad y falta de continuidad en el aprendizaje de los estudiantes; desilusión, una actitud desfavorable por los docentes puede llevar a la desilusión y desmotivación; frustración, la influencia negativa de los otros estudiantes de clase acrecienta la molestia hasta la irritación; apatía e irresponsabilidad, debido a la influencia de los compañeros y las malas actitudes de los docentes (Romero, Castillejos y Reyes, 2021).

Conductas de los estudiantes

Es pertinente detallar que, mediante la resistencia, desafiando, oponiéndose o escapando de ciertas normas o formas de control, uno puede tomar el control y ejercer autoridad sobre su propia conducta, utilizando una variedad de herramientas y métodos disponibles (Langer y Machado, 2013; Giroux, 1992). La resistencia se puede entender como una conducta (Focault, 2006, citado en Langer y Machado, 2013): desafío activo contra los métodos establecidos para dirigir el comportamiento de los demás. Es aquí donde se resalta la importancia de la conducta en relación al tema, siendo en este caso la de los estudiantes.

La fase primordial de conducta surge durante las primeras etapas en la relación docente-estudiante o instructor-estudiante debido a la batalla por la que los estudiantes buscan mantener su autonomía y lo que podría perderse con las nuevas disposiciones o instrucciones (Garrido *et al.*, 2018, citados en Dulsat y Álvarez, 2020).

Posterior a ello se dan tres conductas esenciales (Biesta, 2019): a) el cumplimiento del deseo a toda costa, entendiéndose como la persecución del deseo sin importar las consecuencias; b) el abandono o renuncia, consistiendo en retirarse o renunciar a lo que se desea cuando se enfrenta a la resistencia; y, c) la búsqueda de un punto medio a través del diálogo, la conducta intermedia, comprendiéndose como el uso del diálogo solo para sostener una convivencia existencial.

Por ejemplo y en referencia a las tres conductas esenciales, a) tras la realización de la clase e imposición de las actividades por parte del docente, los estudiantes se quejan de ello ante los otros estudiantes o los administrativos; b) cuando los estudiantes, rotundamente, no participan en actividades explicadas, descritas y ejemplificadas por el docente; y, c) la realización continua de las clases por parte del docente en relación con sus estudiantes, pero teniendo como resultado evaluaciones bajas en la encuesta de satisfacción (Tharayil *et al.*, 2018)

1.3 ESTRATEGIAS VINCULADAS A LA RESISTENCIA

Resulta pertinente manifestar que las estrategias reveladas a causa de la resistencia se tratan de prácticas sociales que las personas expuestas a la autoridad exhiben para eludir las acometidas impetuosas de poder (Scott, 2000, citado en Hernández y Gómez, 2022). Desde otra comprensión, son las prácticas realizadas en contra de las acciones ejercidas por personas con poder. Adicionalmente, de acuerdo con Scott (2000) la acción de resistir es una acción social que se manifiesta en los actores en estrategias públicas o privadas. En contraste, significativamente existen estrategias utilizadas para mitigar la resistencia (Tharayil *et al.*, 2018, Seyama, 2020).

Estrategias públicas para manifestar resistencia

Se refiere a una resistencia que es visible para otros, pero que puede no ser necesariamente confrontativa. Aquí, el subordinado actúa de manera complaciente frente al dominador, fingiendo aceptación o sumisión para evitar el acoso directo. Esta forma de resistencia puede ser una estrategia para sobrellevar la opresión sin provocar represalias directas (Scott, 2000; Hernández y Gómez, 2022).

En este sentido, resulta pertinente mencionar que las estrategias públicas o discurso público (Scott, 2000) presentan elementos esenciales: a) la afirmación, la cual trata en la deslegitimación que busca mantener el control sobre la narrativa pública y reforzar la posición de poder de las élites; b) el ocultamiento, el cual puede implicar suprimir información negativa, distorsionar la verdad o manipular la percepción de la realidad para proteger posiciones de poder; c) la eufemización y la estigmatización, utilizándose para decorar situaciones de poder que no se pueden negar, además de utilizarse para borrar el uso de la coerción; d) la apariencia de unanimidad, siendo el escenario de poder y control donde se encuentra la jerarquía de los dominadores hacia los dominados (Scott, 2000).

En referencia a las estrategias públicas se presentan algunos ejemplos: a) los estudiantes utilizan testimonios y evidencias en las reseñas de Google, por ejemplo, para demostrar la realidad de la rotación constante de maestros y la falta

de atención a sus quejas; b) los estudiantes organizan una red de comunicación anónima (como un grupo de WhatsApp) donde comparten información sobre la percepción de la calidad de la enseñanza, problemas con los maestros, y otras preocupaciones que la administración no manifiesta; c) los estudiantes utilizan el humor y la sátira para resistirse, estas se dan durante la clase al responder ante las indicaciones del docente; d) los estudiantes preparan una lista conjunta de inquietudes y sugerencias y toman un tiempo en la clase para discutir las con el docente.

Estrategias privadas para manifestar resistencia

En contraste con la resistencia pública, esta ocurre de manera más íntima o personal y no siempre es visible para otros. Es una respuesta espontánea y puede no ser confrontativa en el sentido tradicional. Su objetivo es subvertir las condiciones de opresión desde dentro, desafiando de manera más sutil las normas y estructuras de poder establecidas (Scott, 2000, Hernández y Gómez, 2022).

Es relevante comentar que las estrategias privadas o discurso oculto (Scott, 2000) también cuentan con sus propios elementos: a) el anonimato; entendiéndose como el enmascaramiento de la identidad del subordinado al momento de efectuar su discurso; b) el chisme y el rumor; siendo las técnicas más importantes del anonimato, donde la primera consiste en una forma de agresión social con la intención de dañar la reputación de uno o varios identificados, mientras que la segunda, solo en divulgar una información en el anonimato; c) el eufemismo, traduciéndose en travestir un mensaje para ocultar o camuflar el verdadero significado del mensaje y así evadir represalias; d) el refunfuño, desarrollándose como aquella forma de comunicación para expresar un descontento evadiendo la responsabilidad directa de una queja específica (Scott, 2000).

En relación a lo anterior, se puede ejemplificar mediante, a) Los estudiantes utilizan una plataforma en línea de retroalimentación anónima para dejar comentarios detallados sobre la metodología del docente, asegurándose de que sus identidades no sean reveladas; b) chisme: un estudiante inicia una conversación con otros estudiantes en un espacio común sobre cómo el docente no está calificado para

enseñar, con la intención de dañar la reputación del docente; b) rumor: los estudiantes empiezan a compartir entre ellos que el docente será reemplazado pronto debido a quejas sobre su método de enseñanza; c) En lugar de decir directamente que el docente es incompetente, los estudiantes utilizan términos como "necesita mejorar sus habilidades didácticas" en las encuestas anónimas de satisfacción, d) durante una clase, un estudiante resopla con tono de cansancio posterior a la indicación por el docente de una actividad.

Estrategias para mitigar la resistencia

Resulta peculiar afirmar que existe escasa literatura en donde se identifique de manera empírica las estrategias que utilizan aquellos que ejercen poder para mitigar la resistencia en los estudiantes (Tharayil *et al.*, 2018, Seyama, 2020). De esta manera, se entiende que cuando el estudiante descubre que el docente no ejerce solo poder y autoridad, sino fraternidad, la resistencia se desvanece (Brito y Arroyave, 2022). Debido a ello, ciertas investigaciones abarcan consejos y recomendaciones para aplacar la resistencia.

En consonancia con lo anterior, se sugiere que los docentes reconozcan los desafíos de la nueva temática a impartir; proporcionen retroalimentación y apoyo permanente; soliciten comentarios a los estudiantes sobre las actividades y actuar teniendo en cuenta tales demandas; además de incrementar gradualmente el nivel de dificultad de los materiales didácticos (Tharayil *et al.*, 2018; Yadav, Lundeberg, Subedi y Bunting, 2011; Bentley, Kennedy y Semsar, 2011, Carlson y Winqvist, 2011). Igualmente, se recomienda esclarecer los propósitos, las expectativas y relaciones de las actividades con otras asignaturas y sus evaluaciones (Tharayil *et al.*, 2018).

Relevantemente, otras estrategias que los instructores o docentes deben tener en consideración para mitigar la resistencia son (1) caminar por la sala, (2) acercarse a los estudiantes que no participan, (3) asumir un comportamiento alentador, (4) invitar a preguntas, (5) solicitar comentarios de los estudiantes, (6) desarrollar una rutina, (7) calificar sobre la participación, (8) diseñar actividades para la

participación y (9) usar pasos incrementales y graduales en las actividades (Tharayil *et al.*, 2018).

Tabla 1. Estrategias públicas y privadas para manifestar resistencia y estrategias de mitigación de resistencia.

	Manifestación de resistencia	Estrategias de mitigación de resistencia
Estrategias públicas	<ul style="list-style-type: none"> • La afirmación. • El ocultamiento. • La eufemización y la estigmatización • La apariencia de unanimidad • Las quejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los desafíos del tema. • Retroalimentación. • Apoyo permanente. • Participación activa y directa de los estudiantes en modificaciones de actividades.
Estrategias privadas	<ul style="list-style-type: none"> • El anonimato. • El chisme y el rumor. • El eufemismo. • El refunfuño • Desvinculación en las actividades. • Malas evaluaciones a los docentes. • Calificaciones bajas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Graduación de dificultad en actividades. • Esclarecer propósitos. • Considerar expectativas de los estudiantes. • Considerar relación actividad- asignatura-evaluación.

Nota. Adaptado de Brito y Arroyave, 2022; Hernández y Gómez, 2022; Seyama, 2020; Tharayil *et al.*, 2018; Yadav *et al.*, 2011; Bentley *et al.*, 2011; Carlson y Winqvist, 2011; Scott, 2000.

En suma, la resistencia es un fenómeno complejo que se manifiesta en diferentes formas, tanto públicas como privadas, dentro de los entornos educativos. Las estrategias que los estudiantes emplean para resistirse a las estructuras de poder reflejan no solo una respuesta a la autoridad, sino también un intento de mantener cierto control sobre sus propias experiencias educativas. Por otro lado, los docentes y las instituciones pueden mitigar esta resistencia mediante prácticas pedagógicas que promuevan un ambiente de comprensión y colaboración.

CAPÍTULO II.

ROTACIÓN DOCENTE EN INSTITUTOS

En la siguiente sección se desarrolla los conceptos relacionados a la rotación docente. Se ven desde los factores externos e internos que guardan una conexión causal que se establece en las organizaciones educativas, hasta las consecuencias que traerían consigo las rotaciones, que se efectúan específicamente en los institutos de idiomas.

Es de importancia expresar que se identifica el proceso de desvinculación del personal como rotación del personal en las organizaciones. Este término hace referencia al flujo de empleados que entran y dejan una institución en un período determinado, expresado en índices mensuales o anuales. Se conceptualiza la rotación como la salida permanente, ya sea voluntaria o involuntaria, de individuos de una organización. Cuando el ingreso y egreso de personal alcanza un porcentaje elevado, se interpreta como una señal de la existencia de problemas dentro de la organización (Arias, 1990, citado en Álvarez *et al.*, 2016; Castillo, 2006, citado en Álvarez *et al.*, 2016; Álvarez *et al.*, 2016; Rivero, 2021).

2.1 ROTACIÓN LABORAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Es pertinente mencionar que existe una amplitud de conceptualizaciones en referencia a la rotación laboral, pero todas convergen que se trata de un cambio entre los empleados y la institución en cuanto a su salida e ingreso (Seebruck, 2021; Álvarez, Cervantes, Coaquira, Oscco y Pacheco, 2016; Asmat, 2023;

Moreno, 2018). Precisamente, se entiende como el ingreso y egreso de trabajadores en la organización (Moreno, 2018), la salida voluntaria o involuntaria definitiva de una organización (Álvarez *et al.*, 2016), la cifra de trabajadores que se incorporan y se desvinculan de una organización, representada en tasas mensuales o anuales (Castillo, 2006, citado en Álvarez *et al.*, 2016), o como la fluctuación laboral (Moreno, 2018).

En este sentido, esta rotación laboral tiene en sí diversos orígenes independientemente del contexto. Una de las principales es la insatisfacción laboral. Las cuestiones financieras también tienen un impacto considerable en la rotación. Además, algunos trabajadores sostienen que el sistema de remuneración actual no compensa correctamente el esfuerzo invertido ni los resultados logrados, particularmente en tareas manuales y repetitivas. Esta percepción de inequidad en la remuneración puede llevar a una mayor insatisfacción y, consecuentemente, a un incremento en la rotación de personal (Moreno, 2018; Asmat, 2023; Álvarez *et al.*, 2016). En este sentido, tanto las condiciones laborales como las cuestiones financieras son factores clave que afectan la estabilidad y permanencia del personal en las organizaciones.

En adición, la rotación laboral trae consigo ciertas características a tener en cuenta como la reducción del nivel de logro de los objetivos (Álvarez *et al.*, 2016), los cuales en su mayoría no se logran alcanzar debido al alto índice de fluctuaciones laborales y la falta de pronta adaptación de los trabajadores a la organización (Álvarez *et al.*, 2016). Adicionalmente, un alto índice de rotación implica un alto costo económico y mental, esto significaría la pérdida de la inversión realizada en el reclutamiento y desarrollo del personal, lo que puede tener un impacto negativo en la eficiencia y rentabilidad de la empresa (Álvarez *et al.*, 2016).

Rotación docente en las organizaciones educativas

Naturalmente, la rotación laboral puede simplificarse específicamente hacia la rotación docente. En este sentido, se puede manifestar que se trata del traslado habitual de maestros de una organización educativa a otra en un tiempo

específico (Moreno, 2018). También se entiende como el proceso mediante el cual los profesores son reasignados a diferentes escuelas o aulas dentro de un sistema educativo, generalmente en intervalos regulares. Este fenómeno puede ser voluntario o, en algunos sistemas educativos, obligatorio y centralmente controlado (Seebruck, 2021; Álvarez *et al.*, 2016).

De esta forma, el origen de la rotación docente puede deberse a factores variados y complejos. Por ejemplo, la demografía de los estudiantes puede desempeñar un papel significativo. Si los docentes enfrentan un segmento de estudiantes de limitados recursos económicos o destacado rendimiento académico que no alcanza los niveles educativos esperados, y los docentes carecen de las habilidades o la formación necesaria para cerrar esta brecha, es posible que se sientan desmotivados y opten por abandonar la profesión (Moreno, 2018; Seebruck, 2021).

Además, los problemas disciplinarios en las escuelas y las manifestaciones de resistencia, como la falta de respeto o la violencia, pueden generar un ambiente amenazante que incite a los docentes a buscar un entorno académico más seguro (Ladd, 2011, citado en Asmat, 2023; Asmat, 2023). Inclusive, la percepción de inequidad en la remuneración puede llevar a una mayor insatisfacción y, consecuentemente, a un incremento en la rotación de docentes (Sutherland y Jordaan, citados en Álvarez *et al.*, 2016).

Por un lado, por ejemplo, en África, desde el sector público hasta el privado enfrentan el problema común de la rotación de docentes. Este fenómeno ha disminuido el número de maestros disponibles en muchas escuelas, exacerbando la falta de educadores calificados. Además, esta situación afecta negativamente la calidad educativa, particularmente cuando los docentes mejor preparados son los que tienen mayor tendencia a dejar sus cargos. (Jerotich, Jeruto y Chemwei, 2014, citados en Álvarez *et al.*, 2016). Por otro lado, en Japón, por ejemplo, el sistema jinji idou implica la rotación obligatoria de profesores con el propósito de asegurar la equidad en la distribución de docentes altamente capacitados entre las escuelas.

La certificación y la experiencia constituyen elementos fundamentales que impactan en las decisiones de rotación del profesorado. El estado de la certificación docente juega un papel crucial en estas decisiones. Los docentes con certificaciones específicas o de mayor nivel pueden ser asignados a escuelas que requieren sus habilidades particulares. Además, los años de experiencia no solo influyen en el desarrollo profesional del docente y en sus salarios, sino que también afectan las decisiones de rotación (Mext, 2016, Okano y Tsuchiya, 1999, Fukuya, 2015, citados en Seebruck, 2021)

En este sentido resulta propio mencionar que la eficacia docente está estrechamente relacionada con la experiencia. Se destaca que los profesores con más experiencia son más efectivos en la resolución de problemas de aula, el mantenimiento de la disciplina, la motivación de los alumnos y la adaptación a las diversas necesidades de aprendizaje. Se ve que los alumnos de profesores noveles tienden a aprender menos en comparación con aquellos que tienen profesores con más experiencia. Se señala que los docentes con más experiencia poseen un mayor conocimiento sobre el plan de estudios, la instrucción y la evaluación (Seebruck, 2021).

En realidad, la formación académica del docente también es un factor importante en la eficacia docente. Estudios indican que la selectividad o el prestigio del alma mater del profesor pueden tener un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos. Este aspecto resalta la importancia de una formación académica de alta calidad en la preparación de docentes efectivos y competentes.

2.2 ROTACIÓN EXTERNA E INTERNA DOCENTE

La rotación docente, al ser un proceso organizacional, necesita de algunas disposiciones para poder efectuarse: a) la rotación externa, como la contratación de nuevos empleados desde fuera de la organización; y b) la rotación interna, como la promoción de los empleados dentro de la misma organización son estrategias utilizadas por las organizaciones para ejecutar el ingreso y egreso de empleados y llenar las vacantes con personal nuevo o aquel

que ya está familiarizado con la cultura y los procedimientos internos de la institución (Hanselman, 2016, citado en Asmat, 2023).

En consonancia con lo anterior, la a) rotación externa es aquella que guarda relación con factores externos influenciados por eventos y políticas económicas nacionales, y que están fuera del control directo de la institución educativa (Chiavenato, 2007, citado en Rivero, 2021). En este sentido aspectos como el mercado competitivo, la alta demanda e intensa oferta genera la rotación externa (Álvarez *et al.*, 2016). Este intercambio de energía entrante y saliente puede ocasionar la pérdida de la continuidad y del cumplimiento de los objetivos establecidos (Rivero, 2021).

También se destacan otros factores: 1) situación de la oferta y demanda de recursos humanos en el mercado, esto se refiere a la disponibilidad de trabajadores (oferta) y la necesidad de emplearlos (demanda) en un determinado sector o región; 2) Situación económica, la salud económica general de una región o país, que puede influir en la creación de empleo, la estabilidad de las empresas, y las oportunidades laborales disponibles; 3) oportunidades de empleo en el mercado laboral, la cantidad y variedad de puestos de trabajo disponibles en el mercado, que pueden fluctuar según la demanda de ciertos sectores, la innovación tecnológica, y las políticas institucionales (Álvarez *et al.*, 2016).

Aterrizando la idea en relación a los docentes, se trata cuando un maestro deja su plaza laboral por una transferencia de una organización a otra en donde se oferten servicios similares (Dessler y Varkey, 2011, citados en Álvarez *et al.*, 2016). Sin embargo, cuando hay una alta rotación de educadores, es difícil lograr una estabilidad que permita a los estudiantes desarrollar relaciones de confianza duraderas y sostener un proceso permanente de incentivo hacia el aprendizaje (Aragay, 2006, citado en Rivero, 2021). Obviamente, se afectará el nivel de excelencia del servicio educativo ofrecido por la organización y también su imagen pública.

En sintonía con la b) rotación interna la cual está relacionada con las medidas de recursos humanos establecidas por los líderes o los encargados de la administración en la organización (Chiavenato, 2007, citado en Rivero, 2021). Se podría dar para aliviar un poco la carga horaria de otros docentes; por la baja comprensión del educador sobre sus estudiantes (Keith y Newstron, 2000, citados en Álvarez *et al.*, 2016) y el mal uso de metodologías; o la poca conexión de los maestros con los educandos.

En adición, algunos factores internos que se explicitan son las normas de beneficios sociales, estilo de supervisión del personal, calidad de las interacciones entre las personas dentro de la institución y el entorno físico del espacio laboral, estado de ánimo del equipo, valores compartidos en la organización, y directrices para atraer y elegir nuevos talentos, normas y pautas para diseñar y ejecutar programas de formación y entrenamiento, reglas de conducta establecidas por la organización, estándares para medir el rendimiento, y nivel de adaptabilidad de las políticas internas, política salarial de la empresa, oportunidades de crecimiento profesional dentro de la organización (Chiavenato, 1999, citado en Álvarez *et al.*, 2016).

Otro aspecto de alta relevancia es el liderazgo dado que puede controlar la rotación de personal. Promover el respeto mutuo entre los empleados y sus superiores puede tener un impacto notable en las tasas de rotación externas e internas (Brox, 2012, citado en Álvarez *et al.*, 2016).

2.3 EFECTOS DE LA ROTACIÓN DOCENTE EN LOS INSTITUTOS

Es relevante mencionar que la rotación docente en una organización educativa puede tener múltiples efectos, tanto positivos como negativos. En términos positivos, puede traer nuevas ideas y enfoques pedagógicos, siendo aquello que mejora el entorno educativo y promueve la innovación (Rivero, 2021). La variedad de vivencias y competencias de los docentes recién incorporados puede mejorar la calidad educativa y ofrecer a los estudiantes una perspectiva más amplia. Sin embargo, también puede generar inestabilidad y falta de

continuidad en los programas académicos, afectando la cohesión del currículo y la relación estudiante-docente.

En cierto sentido, la adaptación a nuevos métodos y estilos de enseñanza puede ser un desafío tanto para estudiantes como para colegas. Además, la rotación frecuente puede disminuir la moral del personal y aumentar la carga administrativa relacionada con la contratación y formación de nuevos docentes. Por ende, es crucial que las instituciones implementen estrategias efectivas para gestionar estos cambios, asegurando una transición suave que minimice las interrupciones y maximice los beneficios potenciales (Álvarez *et al.*, 2016).

Es cierto que el cambio frecuente de profesores puede afectar de manera adversa el desempeño académico de los estudiantes. Si los nuevos maestros no tienen el mismo nivel de eficacia que sus predecesores, los resultados de aprendizaje pueden verse afectados (Álvarez *et al.*, 2016). Esta variabilidad en la excelencia del proceso de enseñanza puede provocar una ausencia de consistencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje, dificultando el progreso de los alumnos y generando posibles brechas en su conocimiento.

Desde este punto de vista, se manifiesta que las organizaciones dedicadas a la educación superior, como en los institutos, la rotación de profesores tiene un impacto directo en el desempeño estudiantil. La falta de estabilidad en el cuerpo docente puede desorientar a los estudiantes, quienes necesitan tiempo para adaptarse a los nuevos estilos de enseñanza y metodologías. Además, los vínculos y la confianza que se establecen con los docentes anteriores pueden verse interrumpidos, afectando el entusiasmo y la dedicación de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2016).

Añadiendo a lo anterior, la rotación constante de docentes puede desestabilizar las relaciones de autoridad y simpatía que los maestros representan. Cuando los educadores, quienes actúan como mediadores y orientadores, son cambiados frecuentemente, se dificulta la creación de vínculos sólidos con los estudiantes (Aragay, 2006, citado en Rivero, 2021). Esta inestabilidad puede

impedir que los alumnos desarrollen un vínculo esencial para mantener una motivación constante en el proceso, lo que es crucial para su aprendizaje. Esto, a su vez, afecta el nivel de excelencia del servicio educativo proporcionado por la organización, ya que los cambios frecuentes dificultan la continuidad en el proceso educativo y la relación docente-estudiante (Rivero, 2021).

La ausencia de contratos permanentes provoca una alta rotación de personal docente, lo que impacta directamente en la efectividad del aprendizaje. Cuando los profesores no tienen estabilidad laboral, su compromiso con la institución puede disminuir, afectando la continuidad y la profundidad de los contenidos impartidos. La rotación frecuente de docentes crea un entorno educativo inestable, lo que puede dificultar la creación de un ambiente de aprendizaje cohesivo y productivo (Carrasco, 2017, citado en Álvarez *et al.*, 2016).

En este contexto, la desvinculación frecuente del personal docente también tiene repercusiones en la imagen externa de la institución educativa (Gutiérrez, 2015, citado en Rivero, 2021). Una alta tasa de rotación de maestros puede proyectar una reputación desfavorable, haciéndola menos atractiva para futuros empleados potenciales. Esta percepción negativa puede dificultar la contratación de personal altamente calificado, lo que es esencial para mantener y mejorar la calidad educativa de la organización (Rivero, 2021).

Una alta tasa de rotación también genera costos adicionales para la organización educativa, ya que se incrementan los gastos en reclutamiento, selección y capacitación de nuevos docentes. Este ciclo constante de reemplazo puede obstaculizar el funcionamiento eficiente de la institución, especialmente cuando el personal saliente posee conocimientos y experiencia clave (Álvarez *et al.*, 2016). La necesidad de formar continuamente a nuevos docentes implica no solo un costo económico, sino también un tiempo valioso que podría haberse destinado a mejorar la calidad educativa.

CAPÍTULO III.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS

Los centros de idiomas, enfocados principalmente en la instrucción de idiomas extranjeros, ofrecen variedad de programas contando con niveles básicos hasta avanzados, incluyendo preparación para exámenes internacionales como TOEFL, IELTS, DELF/DALF, y Goethe-Zertifikat. Estas instituciones se centran en proporcionar habilidades lingüísticas prácticas y reconocimientos internacionales, esenciales para el crecimiento profesional en un mundo globalizado. Ejemplos destacados incluyen el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el British Council en Lima, los cuales garantizan una enseñanza de alta calidad y certificaciones reconocidas globalmente.

Por otro lado, los institutos de idiomas y centros culturales amplían su enfoque más allá de la mera enseñanza del idioma, ofreciendo una educación integral que incluye programas académicos para futuros docentes, traductores e intérpretes, y una rica variedad de actividades culturales. Instituciones como la Alianza Francesa y el Goethe-Institut combinan la enseñanza de idiomas con eventos culturales como exposiciones, cine, teatro, y festivales, promoviendo un profundo entendimiento cultural. Estas entidades operan bajo regulaciones de entidades como el Ministerio de Educación, INDECOPI, y convenios internacionales, asegurando tanto la calidad educativa como el enriquecimiento cultural, haciendo de estos centros un pilar esencial en la educación y la promoción cultural en Lima.

3.1 DOCUMENTOS NORMATIVOS DE LOS INSTITUTOS DE IDIOMAS

Los institutos de idiomas en el Perú se rigen por una serie de documentos normativos que garantizan la calidad su funcionamiento. En primer lugar, la Constitución Política establece los principios fundamentales de la educación. En segundo lugar, la Ley General de Educación N° 28044 dictamina el marco general de la educación en el país, enfatizando la necesidad de equidad, inclusión y estándares de calidad en todas las etapas del sistema educativo, incluyendo la instrucción lingüística. En tercer lugar, la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior N° 30512, y sus modificatorias, proporcionan directrices específicas para la gestión, evaluación y acreditación de las instituciones de enseñanza superior, garantizando la continuidad y calidad de los programas de idiomas alineados con los requerimientos del mercado y las exigencias de desarrollo integral de los estudiantes.

Normativa Legal y su Aplicación en los Institutos de Idiomas: Constitución Política del Perú y Ley General de Educación N° 28044

La normativa legal que regula los institutos de idiomas en el Perú se fundamenta en dos pilares clave: la Constitución Política del Perú y la Ley General de Educación N° 28044. Aunque estos documentos no abordan de manera específica la enseñanza de lenguas extranjeras, establecen los principios generales que guían todas las instituciones educativas, incluidos los institutos de idiomas. Estos principios son esenciales para garantizar que los programas de enseñanza de idiomas ofrezcan una formación educativa de excelencia, inclusiva y enfocada en el crecimiento integral de los estudiantes, en consonancia con los requerimientos del mercado y las exigencias de progreso personal y profesional.

La carta magna del Perú sienta las bases de la educación en el país, estableciendo que el propósito principal de la educación es fomentar el desarrollo completo del individuo. Artículos como el 13, 14, 15 y 17, aunque no se refieren específicamente a los institutos de idiomas, aseguran que cualquier entidad educativa, incluyendo estos institutos, debe promover una formación fundamentada en la igualdad, la

excelencia y la inclusión, proporcionando a los docentes la formación adecuada y garantizando la autonomía de las instituciones educativas.

Tabla 2. Relación de Artículos entre la Constitución Política del Perú y la Ley General de Educación N° 28044 aplicables a los Institutos de Idiomas

Artículos	Constitución Política del Perú	Ley General de Educación N° 28044
Artículo 13	Desarrollo Integral de la Persona: la educación busca el desarrollo integral de la persona	Fines de la Educación: la educación busca el desarrollo integral de la persona, esencial para la integración global y desarrollo profesional.
Artículo 14	Principios de la Educación: la educación comprende los principios de unidad, pluralismo, equidad y calidad.	Principios de la Educación: la educación comprende los principios de calidad, equidad, inclusión e interculturalidad.
Artículo 15	Formación Docente: los educadores tienen derecho a una formación adecuada y al perfeccionamiento continuo.	Formación y Capacitación Docente: los docentes necesitan formación pertinente y capacitación continua.
Artículo 17	Inclusividad y Equidad en la Educación: la educación es para todos mediante los principios de inclusividad y equidad.	Derecho a la Educación: todos tienen derecho a una educación de calidad sin discriminación.
Artículo 19	Promoción de Instituciones Privadas: el estado promueve la creación de instituciones privadas que garanticen la calidad y equidad.	Calidad de la Educación: la calidad es evaluada por estándares que dispone el Minedu.

Nota. Adaptado de la Constitución Política del Perú, 1993; Ley N° 28044, Ley General de Educación, 2003. Ley N° 28044, Ley General de Educación, 2003.

Por su parte, la Ley General de Educación N° 28044 sustenta un marco normativo más específico que se aplica a todas las etapas y formatos del sistema educativo, incluyendo los institutos de idiomas. Artículos como el 8, 9, 13 y 64 destacan la relevancia de una enseñanza que promueva el desarrollo integral de la persona, enfatizando el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas,

indispensables para la integración global y el desarrollo profesional. Además, la ley promueve la equidad, calidad e integración en el ámbito educativo, asegurando que cada uno de los alumnos, independientemente de su contexto, tengan acceso a programas educativos que cumplan de acuerdo con las normas definidas por el Minedu.

Ley N° 30512, Ley de Institutos, y su modificatoria

La Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior del Perú, establece el marco regulatorio para estos centros educativos, incluyendo los institutos de idiomas. Aunque la ley se enfoca en la educación superior en general, sus disposiciones aseguran la calidad educativa, la gestión eficiente y la formación continua de los docentes. Las modificaciones a esta ley han reforzado la autonomía académica y administrativa de los institutos, permitiendo una mejor adaptación de sus programas a las necesidades actuales. Los institutos de idiomas, en particular, deben cumplir con procesos de licenciamiento y evaluación continua para mantener estándares elevados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tabla 3. Artículos de la Ley General de Educación y la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior aplicables a la gestión y calidad en los institutos de idiomas.

Artículos	Ley general de educación
Artículo 35 Calidad Educativa	La calidad se asegura mediante procesos de licenciamiento y acreditación. Se resuelven las exigencias del Minedu.
Artículo 32 Gestión Institucional	La gestión se realiza de manera eficiente y transparente. Se busca la mejora continua del aprendizaje.
Artículo 60 Formación y Capacitación Docente	Se resalta la importancia formación adecuada y continua de los docentes.
Autonomía de Gestión (modificatoria)	Se fortalece la autonomía académica, económica y administrativa de los institutos

Nota. Adaptado de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, 2017, Ley modificatoria de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, 2022.

A medida de resumen, la calidad educativa se garantiza a través de rigurosos procesos de licenciamiento y acreditación, cumpliendo con los requisitos del Ministerio de Educación (MINEDU). La gestión institucional se distingue por su eficiencia y transparencia, enfocándose constantemente en mejorar el aprendizaje. También se destaca la importancia de la formación y capacitación continua de los docentes para asegurar una enseñanza de alta calidad. Por último, se promueve la autonomía de los institutos en aspectos académicos, económicos y administrativos, permitiendo una gestión más independiente y efectiva.

3.2 EXPLICACIÓN DE LA POSTURA DE LOS INSTITUTOS EN PERÚ

En Perú, las instituciones educativas se clasifican principalmente en tres tipos: a) Institutos de Educación Superior Tecnológica, b) institutos de idiomas y c) centros culturales. Los Institutos de Educación Superior Tecnológica (a) se centran en la formación técnica y profesional en áreas como administración, ingeniería y salud, con programas de tres años que otorgan títulos de técnico profesional. Los institutos de idiomas (b), como el Centro de Idiomas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se especializan en la enseñanza de lenguas extranjeras y ofrecen certificaciones internacionales como TOEFL e IELTS. Por último, los centros culturales (c), como la Alianza Francesa y el Goethe-Institut, combinan la enseñanza de idiomas con una rica oferta de actividades culturales, promoviendo el entendimiento y la integración cultural a través de eventos y programas educativos diversos.

Respecto a la regulación, en los institutos de educación superior tecnológica recae en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Tecnológica (SUNEDU). Esta entidad es responsable de monitorear y valorar la calidad de la educación ofrecida por estos institutos, asegurando que cumplan con los estándares establecidos para garantizar una formación técnica de excelencia.

En contraste, los institutos de idiomas y los centros culturales pueden estar sujetos a regulaciones municipales o regionales, así como a estándares establecidos por asociaciones profesionales. La supervisión de estas entidades puede diferir según las características de los servicios que ofrecen y de las áreas temáticas que

abordan, pudiendo involucrar a diferentes organismos estatales, tales como el Ministerio de Cultura o el Ministerio de Relaciones Exteriores, en función de sus actividades específicas.

En este sentido y en favor de esta investigación, resultaría relevante contrastar la información bajo dos puntos correspondiente a los institutos de idiomas (b) y a los centros culturales (c). El primer punto es sobre el enfoque: los primeros enfatizan esencialmente la enseñanza de lenguas, mientras que los segundos buscan principalmente la promoción del arte y cultura. En cuanto a las actividades: los primeros ofrecen clases de idiomas y certificaciones. Sin duda, también se ofrecen actividades culturales, pero son complementarias, debido a que se realizan considerando el enriquecimiento de la experiencia educativa del idioma a través de la inmersión cultural, pero no es un objetivo principal. Por otro lado, los segundos brindan diferentes actividades culturales, desde talleres artísticos hasta eventos socioculturales.

Tabla 4. Comparación de información entre los institutos de Educación Superior Tecnológica, institutos de idiomas y centros culturales.

	Instituto de Educación Superior Tecnológica	Instituto de idioma	Centro cultural
Descripción	Enfoque en la formación técnica y tecnológica	Dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Promoción de la cultura del país y enseñanza de su lengua
Ofertas	Programas de estudio con una duración de 3 años generalmente	Cursos de idiomas (de nivel básico a avanzado)	Cursos de idiomas y actividades culturales
Certificaciones	Título técnico profesional	Certificaciones internacionales (toefl, ielts, delf/dalf, goethe-zertifikat)	Certificaciones internacionales (toefl, ielts, delf/dalf, dele/siele)
Entidades reguladoras	<ul style="list-style-type: none"> • Minedu, Sunedu • Instituto nacional de defensa de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Minedu, • Indecopi 	<ul style="list-style-type: none"> • Minedu, • Indecopi

	competencia y de la protección de la propiedad intelectual (Indecopi, en institutos privados), <ul style="list-style-type: none"> • Municipalidades locales 	<ul style="list-style-type: none"> • Municipalidades locales 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerios de relaciones exteriores y acuerdos internacionales, • Municipalidades locales
Ejemplos (contexto: Perú)	Senati, Tecsup, Instituto Julio César Tello, etc.	British Council, Centro de Idiomas de la PUCP, etc.	Alianza Francesa, Centro Cultural PUCP, Instituto Italiano de Cultura, etc.

A medida de síntesis, los Institutos de Educación Superior Tecnológica en Perú ofrecen programas técnicos de tres años y están supervisados por entidades como el Minedu, Sunedu, Indecopi y las municipalidades. Ejemplos notables incluyen Senati y Tecsup. Por otro lado, los Institutos de Idiomas enseñan tanto lenguas extranjeras como nacionales, otorgan certificaciones como el TOEFL y el DELF, y están regulados por el Minedu, Indecopi y las municipalidades distritales. Algunos ejemplos son el British Council y el Centro de Idiomas de la PUCP. Finalmente, los Centros Culturales fomentan la cultura y la enseñanza de idiomas mediante actividades culturales y certificaciones internacionales, bajo la supervisión del Minedu, Indecopi, Ministerios de Relaciones Exteriores y acuerdos internacionales. Ejemplos notables son la Alianza Francesa y el Instituto Italiano de Cultura.

Institutos de idiomas

En favor de la investigación, resultaría pertinente realizar una precisión un poco más amplia en cuanto a la información referente a los Institutos de idiomas. Para ello estaría bien disponer la información en concepto, tipos de institutos, servicios a ofrecer, perfiles del público objetivo, entes y maneras de regulación.

Tabla 5. Aspectos clave de los institutos de idiomas.

Aspectos		Instituto de idioma
Concepto		Centros educativos especializados en la enseñanza de idiomas extranjeros y, en algunos casos, de idiomas nacionales. Ofrecen programas para desarrollar habilidades lingüísticas.
Tipos	Gestión/Afiliación	Institutos Nacionales: Gestionados por entidades peruanas, enseñan idiomas locales y español. Institutos Extranjeros: Sucursales de organizaciones internacionales, ofrecen inglés, francés, español, alemán, etc.
	Enfoque y especialización	Generalistas: Cursos generales en varios idiomas sin especialización específica. Especializados: Enfoque en negocios, turismo, medicina, derecho, etc.
	Edad de estudiantes	Para Adultos: Dirigidos a profesionales y adultos jóvenes. Para Niños y Adolescentes: Programas adaptados a estudiantes jóvenes.
	Modalidad de enseñanza	Presenciales: Clases en aulas físicas. En Línea o Virtuales: Cursos a través de plataformas en línea.
	Certificaciones	Ofrecen preparación para exámenes y certificaciones reconocidas internacionalmente en español (DELE), francés (DELF/DALF), inglés (IELTS, TOEFL), etc.
Servicios		<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de Idiomas desde principiante hasta avanzado. - Preparación para Exámenes Internacionales como DELE, DELF/DALF, IELTS, TOEFL. - Programas Culturales y cursos especializados en negocios, medicina, turismo, etc.
Perfiles		<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes Universitarios - Profesionales - Viajeros y Expatriados - Estudiantes de Secundaria - Adultos Jóvenes
Entes reguladores		Regulación por el Ministerio de Educación de Perú para estándares educativos locales. - Regulación internacional por entidades madre de institutos extranjeros. - Certificaciones internacionales (DELE, DELF) reguladas por entidades como el Instituto Cervantes.

En resumen, los institutos de idiomas en Lima juegan un papel fundamental en la promoción del aprendizaje de lenguas tanto nacionales como extranjeras. Estos centros educativos están especializados en la enseñanza de idiomas y ofrecen programas estructurados que desarrollan las habilidades lingüísticas de los alumnos en habilidades de lectura, redacción, escucha y comunicación verbal. Existen dos principales tipos de institutos: los nacionales, que se enfocan en la enseñanza de idiomas locales como el quechua, aimara y el español; y los extranjeros, que son filiales de prestigiosas organizaciones internacionales como el Instituto Cervantes, Alliance Française, British Council y Goethe-Institut.

Estos institutos brindan una variedad de servicios, incluyendo cursos de idiomas para todos los niveles, preparación para exámenes internacionales como DELE, DELF/DALF, IELTS y TOEFL, así como actividades culturales y cursos especializados en áreas como negocios, medicina y turismo. Su público objetivo abarca desde estudiantes universitarios y profesionales hasta viajeros, expatriados y estudiantes de secundaria. La regulación de estos institutos se realiza a través del Ministerio de Educación para los institutos nacionales, mientras que los institutos extranjeros siguen los estándares internacionales de sus entidades madre. Las certificaciones y acreditaciones que ofrecen, como DELE y DELF, aseguran un reconocimiento global de las competencias lingüísticas adquiridas.

3.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL Y DEL ESTUDIANTADO

Ubicación geográfica y entorno urbano

Conforme a la información institucional, el centro de estudios se encuentra ubicado en el distrito de Miraflores, una de las zonas más desarrolladas y seguras de la ciudad de Lima. Este distrito se caracteriza por su infraestructura moderna, su dinamismo cultural y turístico, así como por su alto nivel de accesibilidad urbana. La cercanía a espacios emblemáticos como el Parque Kennedy, junto a la presencia de museos, librerías, cafés, galerías y parques, genera un entorno favorable para la formación académica y la integración cultural (página web institucional, 2025).

Desde una perspectiva sociodemográfica, Miraflores alberga una población de nivel socioeconómico medio-alto, y cuenta con una importante presencia de visitantes internacionales y residentes extranjeros. Esta diversidad convierte al distrito en un escenario idóneo para el aprendizaje del español como lengua extranjera, ya que permite al estudiante interactuar en un contexto real, seguro y multicultural (PEI, 2024).

Perfil del estudiantado internacional

Profundizando en el perfil del estudiantado, el programa está orientado a personas adultas extranjeras interesadas en aprender español en el contexto peruano, ya sea por motivos personales, profesionales o académicos. A nivel general, se identifica una alta diversidad de nacionalidades, con predominancia de estudiantes provenientes de América del Norte, Europa y Oceanía. Esta composición internacional favorece la interacción intercultural y enriquece las dinámicas de aula (página web institucional, 2025).

En el caso particular del presente estudio, se contó con cinco entrevistados, cuyas edades oscilaron entre los 24 y los 50 años, y cuyos niveles de dominio del español se ubicaban entre el nivel intermedio e intermedio alto. Provenientes de países como Estados Unidos, Italia y Australia, los entrevistados cursaban programas de español en el instituto analizado en el marco de estancias temporales en la ciudad de Lima.

Si bien algunos contaban con la competencia suficiente para desarrollar la entrevista en español, otros optaron por hacerlo en inglés, lo cual fue considerado en el análisis desde una perspectiva interpretativa y respetuosa de sus trayectorias lingüísticas. En todos los casos, se identificó la experiencia de rotación de docentes, con una frecuencia que varió entre dos y cuatro rotaciones durante su permanencia en el centro.

La mayoría de los entrevistados contaba con formación universitaria y se encontraba en distintas etapas de su desarrollo personal y profesional. La heterogeneidad de perfiles en cuanto a edad, idioma de uso, número de rotaciones vividas y motivaciones para aprender español constituye una característica

distintiva del grupo entrevistado, relevante para comprender el contexto en el que se desarrollaron sus experiencias formativas.

Misión y visión institucional

Según lo declarado en los documentos institucionales y en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2024), la organización educativa orienta su labor a través de una misión centrada en la enseñanza del español como lengua extranjera, desde una perspectiva comunicativa, intercultural y situada en el contexto peruano. De manera explícita, se establece como misión institucional: “Brindar una experiencia formativa de calidad en la enseñanza del español, promoviendo el aprendizaje significativo del idioma y el conocimiento profundo de la cultura peruana, en un entorno humano, inclusivo y participativo” (PEI, 2024).

Este propósito se complementa con una visión que proyecta al centro como un referente en la enseñanza del español en Lima, destacando por su enfoque metodológico participativo y su capacidad de adaptación a diversos perfiles internacionales. En términos institucionales, se plantea: “Ser un espacio formativo de referencia para estudiantes extranjeros, reconocido por la excelencia académica, la calidez humana y la integración cultural en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera” (PEI, 2024).

Asimismo, los principios orientadores del centro se vinculan con valores como la inclusión, el respeto por la diversidad, el aprendizaje colaborativo y el compromiso con la enseñanza responsable del idioma (PEI, 2024). Estos ejes son articulados en su funcionamiento cotidiano y se traducen en acciones pedagógicas que fomentan el pensamiento crítico, la apertura cultural y el uso activo del español en situaciones auténticas.

Enfoque pedagógico y propuesta metodológica

El centro de estudios adopta una metodología centrada en el uso comunicativo del idioma, orientada al desarrollo de la competencia lingüística en contextos reales. Esta perspectiva didáctica se articula con los principios del enfoque por tareas, en el cual el estudiante asume un rol activo en la construcción del conocimiento a través de actividades significativas y funcionales (PEI, 2024). La enseñanza del

español se desarrolla bajo un enfoque inductivo, en el que se parte de la práctica y la experiencia para introducir contenidos gramaticales, léxicos y culturales (página web institucional, 2025).

La planificación académica se encuentra alineada con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo que garantiza una progresión sistemática de las competencias lingüísticas en los niveles A1, A2, B1, B2 y C1. Las actividades se diseñan con el objetivo de promover el uso autónomo y contextualizado del idioma, priorizando la comprensión auditiva y la expresión oral en situaciones cercanas a la vida cotidiana (PEI, 2024). A ello se suma la integración de herramientas tecnológicas y plataformas digitales que complementan la enseñanza presencial y virtual (página web institucional, 2025).

Asimismo, se incorporan elementos de inmersión cultural como recurso pedagógico. Para ello, se promueven actividades como visitas guiadas, talleres temáticos, juegos de rol, salidas de campo y encuentros con hablantes nativos, los cuales refuerzan la motivación del estudiantado y facilitan la transferencia del conocimiento a contextos reales (PEI, 2024; página web institucional, 2025).

Oferta académica y modalidades formativas

La organización educativa brinda programas de enseñanza del español estructurados conforme al MCER, desde A1 hasta C1. Cada curso busca desarrollar de manera equilibrada las habilidades de comprensión y producción oral y escrita, integrando también aspectos pragmáticos, sociolingüísticos y culturales del idioma (PEI, 2024).

En cuanto a las modalidades, se dispone de cursos grupales (intensivos y superintensivos) y clases individuales, adaptadas a las necesidades específicas del estudiante. Los talleres de conversación, los módulos para viajeros y las sesiones orientadas al perfeccionamiento gramatical complementan esta propuesta (página web institucional, 2025).

Al finalizar cada módulo, se entrega un certificado que acredita el nivel alcanzado, conforme a los estándares del MCER. El uso de materiales didácticos

seleccionados, recursos digitales y plataformas interactivas contribuye a una formación flexible y ajustada al perfil del alumnado.

Características del cuerpo docente

El equipo docente está compuesto por profesionales nativos del idioma español, con formación especializada en la enseñanza de ELE. La mayoría cuenta con títulos en lingüística, literatura, educación o filología hispánica, y certificaciones internacionales como las del Instituto Cervantes (PEI, 2024; página web institucional, 2025).

Varios docentes han realizado estudios de posgrado en didáctica del español o pedagogía intercultural. Además, dominan otras lenguas como inglés, francés o portugués, lo que facilita la interacción en contextos multiculturales (página web institucional, 2025).

Asimismo, el cuerpo docente se caracteriza por su participación activa en la planificación curricular, en la elaboración de materiales y en la implementación de actividades culturales que complementan el aprendizaje del idioma. La cercanía con el estudiantado, la adaptación a distintos estilos de aprendizaje y un compromiso constante con la mejora profesional constituyen elementos centrales de su práctica pedagógica (PEI, 2024).

Según lo registrado en los documentos institucionales, se ha identificado una rotación frecuente del personal docente (PEI, 2024). Ciertamente, la inclusión de este aspecto resulta pertinente para contextualizar el escenario en el que se sitúa el presente estudio.

Sector social y población atendida

El centro de estudios se beneficia de su ubicación en Miraflores, una zona con alta densidad de servicios educativos, turísticos y culturales, y con presencia constante de visitantes internacionales. Esto propicia un ambiente multicultural que refuerza la experiencia formativa del alumnado (página web institucional, 2025).

En síntesis, el escenario institucional descrito evidencia una configuración compleja donde confluyen aspectos pedagógicos, organizativos y culturales que estructuran la experiencia de aprendizaje. Este entramado contextual no solo condiciona las dinámicas cotidianas de enseñanza, sino que también delimita las formas en que el estudiantado responde ante situaciones de fluctuación estructural, como la rotación frecuente del personal docente. En consecuencia, comprender las percepciones de resistencia del estudiante requiere atender a las particularidades de este entorno, donde lo estructural y lo vivencial se entrelazan en la construcción de significados y prácticas formativas.



CAPÍTULO IV.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo trató sobre la metodología empleada en la investigación. De esta manera, se optó por un enfoque cualitativo, que permitió explorar de manera profunda las vivencias y percepciones de los entrevistados involucrados. Se empleó el método de corte fenomenológico para captar la esencia de dichas experiencias, entendiendo cómo los estudiantes vivieron y percibieron los cambios en su entorno académico. El principal instrumento de recolección de datos fue la entrevista, utilizando una guía semiestructurada que permitió obtener respuestas detalladas y matizadas. Finalmente, el análisis de los datos se realizó utilizando matrices, lo que facilitó la identificación de aspectos y temas recurrentes en las respuestas de los entrevistados.

4.1 ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Resulta relevante mencionar que en esta investigación se empleó el enfoque cualitativo. Se procuró indagar y buscar dar sentido a las cualidades de un fenómeno que se extrajo de la realidad (Creswell, 2013; Flick, 2015). Así mismo, se estimó que la participación del investigador, en cuanto a su interpretación e inducción del proceso de indagación era relevante; tanto como la participación de los entrevistados desde su experiencia, prácticas habituales y conocimiento referente al tema seleccionado (Creswell, 2013; Flick, 2015).

De esta manera, se recaudó información sobre la resistencia de los estudiantes desde su entorno natural y se interpretó teniendo en cuenta, además de la experiencia del investigador, también los puntos de vista de las otras personas, como los entrevistados (Flick, 2007). Es imperante adicionar que mediante el análisis y las interpretaciones de las ideas y experiencias se hace visible el mundo (Flick, 2015).

En el presente estudio se empleó el método de corte fenomenológico, el cual permite explorar y analizar la experiencia vivida de los entrevistados a partir de sus propias narraciones (Husserl, 1982; Moustakas, 1994). Esta metodología no solo busca recopilar datos cualitativos, sino que se enfoca en interpretar los significados que los individuos atribuyen a sus vivencias, con el objetivo de identificar las estructuras fundamentales de la experiencia analizada (Moustakas, 1994).

Desde esta perspectiva, el estudio se centró en comprender los fenómenos tal como son experimentados por los entrevistados, priorizando su manifestación en la conciencia y capturando su esencia de la manera más auténtica posible (Husserl, 1982; Moustakas, 1994). Dado que este método parte de una postura que prescinde de supuestos previos, facilita que los relatos emerjan sin distorsiones externas (Ayala, 2017; López, 2015; Van Manen, 2021). En este sentido, la aplicación de este método resultó fundamental para el análisis de la resistencia de los estudiantes, ya que permitió examinar las experiencias de los estudiantes desde su propia perspectiva y con base en sus relatos personales, evitando interpretaciones impuestas o sesgos externos.

El proceso de reducción fenomenológica fue esencial para acceder a las experiencias en su esencia, ya que permitió suspender juicios externos y analizar las vivencias desde una perspectiva directa (Husserl, 1982; Moustakas, 1994; López, 2015; Ayala, 2017). Este proceso no solo describió las manifestaciones de resistencia de los estudiantes sin imponer teorías previas, sino que también facilitó la reflexión sobre sus estructuras internas, captando sus significados más profundos. A través de este proceso, se logró una comprensión más clara y precisa de la resistencia que enfrentaban en sus entornos académicos, superando una simple observación para identificar los sentidos subyacentes en sus experiencias.

Finalmente, se destacó la importancia del proceso reflexivo y sistemático para desentrañar los significados esenciales de las experiencias (Moustakas, 1994; Ayala, 2017; López, 2015 y Van Manen, 2021). En la tesis, este proceso resultó relevante para analizar la resistencia de los estudiantes y su relación ante la rotación docente, facilitando una comprensión más profunda y matizada de las relaciones entre los fenómenos manifestados por los estudiantes y los cambios de profesores.

4.2 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Organizaciones internacionales como la UNESCO (2016) han subrayado que la micropolítica dentro de las instituciones educativas juega un papel fundamental para lograr objetivos, facilitando o dificultando reestructuraciones e innovaciones. En este contexto, el poder y las políticas institucionales pueden ser determinantes para generar cambios, aunque estos no siempre se concretan de manera efectiva debido a diversos obstáculos, uno de los más relevantes siendo la resistencia. Tal resistencia, observada en distintos sectores educativos, puede frenar los avances deseados. De hecho, la OCDE (s/f) ha señalado que, en algunos países de Europa Oriental, la resistencia ante transformaciones rápidas ha tenido efectos negativos. En el caso de Centroamérica, particularmente en México, se han propuesto estrategias para mitigar estas resistencias, alentando a los directores a asumir un rol activo en el control interno para contrarrestar las dificultades que surgen en el proceso (OCDE, 2018).

En el ámbito educativo, la resistencia también se manifiesta en el comportamiento de los estudiantes, quienes, según UNICEF (2023), pueden expresar su rechazo a las políticas o cambios mediante la falta de continuidad en sus estudios o la irregularidad en la asistencia escolar. Esta problemática no es ajena al Perú. El Ministerio de Educación (MINEDU) ha reconocido que la resistencia, tanto en docentes como en estudiantes, es un factor que afecta la calidad educativa, como lo demuestran las altas tasas de deserción escolar (MINEDU, 2020). Durante la pandemia, esta resistencia se hizo más evidente. Los docentes enfrentaron dificultades en la adaptación a nuevas modalidades de enseñanza y los estudiantes

manifestaron su rechazo al uso de tecnologías (MINEDU, s/f). Un ejemplo concreto ocurrió en Apurímac, donde en 2022 los docentes resistieron la implementación de un nuevo Proyecto Educativo Regional (PER) (Dirección Regional de Apurímac, 2022). De igual manera, en 2021, se registraron múltiples casos de estudiantes que abandonaban o estaban a punto de abandonar sus estudios, lo que fue interpretado como una forma de resistencia. En respuesta, el MINEDU implementó una Estrategia Nacional para combatir este fenómeno (MINEDU, 2021).

En los institutos de idiomas en el Perú, el Proyecto Educativo Nacional del MINEDU (2020) destacó la necesidad de continuidad en la enseñanza para garantizar un aprendizaje efectivo, mientras que el INEI (2021) ha identificado que los cambios abruptos en las dinámicas pedagógicas pueden impactar negativamente en la motivación de los estudiantes y llevar al abandono de los cursos. Esta resistencia se manifiesta principalmente cuando los estudiantes no logran adaptarse a los nuevos estilos de enseñanza, afectando tanto su rendimiento académico como su compromiso con el proceso educativo.

Tras todo lo mencionado, se estableció el siguiente problema de investigación en forma de pregunta: ¿Cómo los estudiantes vivencian su resistencia ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima?

4.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general (OG): Analizar cómo los estudiantes vivencian su resistencia ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima.

Objetivo específico 1 (OE1): Describir las reacciones emocionales y conductas que los estudiantes perciben ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima.

Objetivo específico 2 (OE2): Describir las estrategias de resistencia que los estudiantes utilizan ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima.

4.4 CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

Es valioso mencionar que en este trabajo académico se desarrolló la categoría de estudio: resistencia en los estudiantes, siendo el eje principal de desarrollo de la investigación. Esto debido a la búsqueda de la sistematización de información de la novedosa relación entre resistencia y estudiante. Ciertamente la resistencia en los estudiantes se desarrolla desde diferentes aristas de las interrelaciones humanas. Debido a esto, se fijó una condición específica la cual fue: rotación de docentes.

Tabla 6. Categorías y subcategorías propuestas

Categoría	Concepto
Resistencia en los estudiantes	La resistencia en los estudiantes es un proceso dinámico de interacción con su entorno educativo, que se manifiesta a través de emociones, conductas y estrategias frente a cambios en su contexto académico. No se trata solo de oposición o rechazo, sino que también puede representar un mecanismo de adaptación y transformación del aprendizaje (Giroux, 1992; Foucault, 2006).
Subcategorías	
Reacciones emocionales de los estudiantes y conductas de los estudiantes.	La resistencia puede manifestarse a nivel emocional, reflejando los sentimientos que experimenta el estudiante (como frustración, ansiedad, curiosidad o resiliencia), y a nivel conductual, expresándose a través de acciones o respuestas observables (como la falta de participación, el cuestionamiento docente o una mayor autonomía); sin embargo, esta relación no es lineal ni predecible (Brito y Arroyave, 2022; Kayas <i>et al.</i> , 2022).
Estrategias de los estudiantes para develar su resistencia	Los estudiantes responden a la resistencia adoptando estrategias que pueden ser públicas, cuando expresan su desacuerdo mediante el diálogo con docentes, o privadas, cuando gestionan el cambio de manera individual a través del estudio autodidacta o la adaptación a nuevas metodologías (Dulsat y Álvarez, 2020; Giroux, 1990).

Nota. Adaptado de Giroux, 1990; Giroux, 1992; Foucault, 2006; Brito y Arroyave, 2022; Kayas *et al.*, 2022; Dulsat y Álvarez, 2020.

Desde luego que la tabla evidencia la categoría de la investigación y sus dos subcategorías que la componen. En este sentido, la resistencia manifestada por los estudiantes se desarrolló valorando principalmente las reacciones emocionales, conductas y estrategias que los estudiantes manifiestan. Claramente, todo ello

estaría en torno a la rotación de sus docentes, aquel que se consideró como el fenómeno condicionante.

4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En referencia a la técnica de la investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada, dado que su flexibilidad permite ajustarse al propósito del investigador, la amplitud del estudio y la naturaleza del tema de investigación (Palomino, Peña, Zevallos y Orizano, 2017). Además, esta técnica favorece la reconstrucción de experiencias y anécdotas significativas, ya que brinda a los entrevistados un espacio abierto para reflexionar sobre sus vivencias y compartirlas de manera detallada. De este modo, el investigador puede alentar, motivar y ayudar a los entrevistados a enfrentar los problemas que han experimentado, ya sea de forma consciente o inconsciente (Palomino *et al.*, 2017). Asimismo, la entrevista semiestructurada facilita que los entrevistados expresen sus opiniones más abiertamente, permitiendo la manifestación de sus emociones, motivaciones y percepciones en el contexto de interacción social (Flick, 2007; Palomino *et al.*, 2017).

Para la aplicación de la entrevista semiestructurada, se empleó una guía de entrevista, la cual funcionó como el instrumento de recolección de datos. Esta guía permitió estructurar las preguntas de manera flexible, sin imponer un orden rígido, facilitando así la exploración de las experiencias y percepciones de los entrevistados (Flick, 2015). Sus preguntas fueron diseñadas con un lenguaje claro y accesible, abordando las manifestaciones de resistencia de los estudiantes, y sirvieron como puntos de orientación durante la entrevista (Creswell, 2013; Flick, 2015). Además, se utilizó la técnica de análisis de contenido, ya que permite extraer inferencias reproducibles sobre los estados psicológicos de los entrevistados a partir de los datos obtenidos (Tinto, 2013).

Diseño, validación y aplicación de los instrumentos

El diseño de los instrumentos se realizó considerando los lineamientos establecidos por la casa de estudio y asegurando la alineación con los objetivos generales, específicos y el marco conceptual de la investigación. Las preguntas de las entrevistas semiestructuradas fueron elaboradas transformando los objetivos específicos en interrogantes que permitieran alcanzar el propósito general del estudio. Además, se diseñaron como preguntas abiertas para fomentar respuestas profundas y resaltar las experiencias vividas de los entrevistados, en coherencia con el método de corte fenomenológico. La experiencia previa del investigador en la formulación de preguntas resultó clave para estructurar una guía que facilitara una interacción fluida y significativa con los entrevistados.

Tras la creación inicial de la guía de entrevistas, se llevó a cabo una revisión interna para ajustar y refinar las preguntas antes de su aplicación. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un estudiante de nacionalidad inglesa de 22 años, quien tenía un nivel intermedio de español. Aunque lograba comunicarse en el idioma, se evidenció que su comprensión no era suficiente para responder con profundidad a todas las preguntas debido a la complejidad del español empleado en la entrevista. Este hallazgo permitió identificar la necesidad de adaptar la entrevista a dos versiones lingüísticas, aplicándola en inglés para algunos entrevistados y en español para otros, según su dominio del idioma. Para ello, se realizó una traducción libre de la guía de entrevista, asegurando que la versión en inglés conservara la intencionalidad original de las preguntas sin alterar su significado.

Además, la prueba piloto permitió detectar preguntas ambiguas o demasiado generales, lo que llevó a una reformulación para hacerlas más concretas y facilitar la exploración de las experiencias de los entrevistados. Se implementaron ajustes en la redacción para garantizar que las preguntas promovieran respuestas más detalladas y reflexivas.

Con base en estos hallazgos, se realizaron modificaciones en la guía y, tras su ajuste, la versión revisada fue enviada a una experta en el tema y docente del

programa de Posgrado en Educación de la PUCP. De este modo, la validación se llevó a cabo, y en la cual se analizaron la claridad, relevancia y coherencia de los ítems. Entre sus principales observaciones, la experta sugirió reformular ciertas preguntas para mejorar su precisión, evitando ambigüedades y asegurando que los entrevistados comprendieran claramente lo que se les solicitaba. También recomendó evitar preguntas que dirigieran en exceso las respuestas, promoviendo que los estudiantes expresaran sus experiencias de manera espontánea. Asimismo, propuso incorporar repreguntas exploratorias para profundizar en aspectos clave de la resistencia de los entrevistados ante la rotación de docentes. Tras la implementación de estas sugerencias, se consolidó la versión final de la guía de entrevista, lista para su aplicación en el estudio.

Para garantizar un entorno propicio para las entrevistas, se elaboró un cronograma detallado considerando la disponibilidad del entrevistador y los entrevistados. Asimismo, se enviaron consentimientos informados, en los cuales se estableció un tiempo mínimo de 60 minutos por entrevista, permitiendo que los entrevistados reflexionaran y compartieran sus experiencias sin presiones de tiempo. Estos documentos fueron diseñados siguiendo el modelo del programa de maestría e incluían descripciones detalladas sobre los aspectos éticos y metodológicos del estudio, asegurando una comunicación clara con los entrevistados. Antes de su participación, cada entrevistado revisó y firmó el consentimiento informado, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Las entrevistas se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom, en un entorno virtual previamente organizado para minimizar interrupciones y asegurar condiciones adecuadas para la conversación. Para ello, se coordinaron aspectos técnicos como la estabilidad de la conexión, la privacidad del entorno y la calidad del audio. Los entrevistados realizaron pruebas de conexión y utilizaron audífonos para optimizar la recepción del sonido, garantizando así una comunicación fluida.

Dado que algunos de los entrevistados habían sido previamente estudiantes del investigador, se consideró que su participación directa en la conducción de las entrevistas podría influir en las respuestas de los entrevistados. Para minimizar esta posible influencia y favorecer una conversación más abierta, se contó con la

participación de un entrevistador externo. Este entrevistador fue seleccionado por su experiencia en la conducción de entrevistas cualitativas y recibió una preparación específica en relación con los conceptos clave del estudio, el contexto de la investigación y la guía de entrevista. Esto aseguró que la interacción con los entrevistados se desarrollara en coherencia con los objetivos del estudio y que la aplicación de la guía fuera uniforme en todas las sesiones.

Antes de cada sesión, se llevó a cabo un protocolo de entrevista, el cual incluía un saludo preliminar, la explicación del propósito de la entrevista y del objetivo de la investigación. En este protocolo, además, se reiteraba a los entrevistados que la entrevista sería grabada con su consentimiento, tal como se había establecido previamente en el documento de consentimiento informado. También se les recordaba que la información proporcionada sería tratada con confidencialidad, respetando los principios éticos del estudio.

Finalmente, el registro de los datos se realizó mediante la plataforma Zoom, que permitió grabar las entrevistas y generar transcripciones en tiempo real. Estas grabaciones constituyeron la base para el análisis posterior de la investigación.

4.6 SOBRE LOS ENTREVISTADOS E INSTITUCIÓN

En cuanto al recojo de información, se consideró a cinco entrevistados quienes siguieron los siguientes criterios de inclusión: ser estudiantes extranjeros de español como lengua extranjera; tener entre 20 y 65 años de edad; haber cursado un plan de estudios de al menos tres meses de duración, asistiendo como mínimo dos veces por semana y dos horas por clase; contar con un nivel de español mínimo de básico alto (A2+), aunque sin certificación internacional formal; y haber experimentado al menos dos rotaciones de docentes durante su proceso de aprendizaje.

Es válido comentar que, adicionalmente, se contó con un entrevistado más, quien participó en calidad de entrevista piloto para validar el instrumento de recolección de datos.

Cabe señalar que la rotación de docentes en el instituto no seguía un intervalo fijo predeterminado, ya que dependía de la disponibilidad horaria y de la organización interna. Para efectos de esta investigación, se consideró como criterio suficiente la experiencia de haber atravesado un mínimo de dos rotaciones dentro del periodo de estudio definido.

Tabla 7. Información de los entrevistados.

Entrevistado (código)	Edad	Nacionalidad	Nivel de español	Número de rotaciones experimentadas
E1	24	Americana	Intermedio	4
E2	50	Italiana	Intermedio (alto)	3
E3	32	Americana	Intermedio (alto)	2
E4	40	Australiano	Intermedio	3
E5	30	Americana	Intermedio	2

De esta manera, los entrevistados varían en edad, desde 22 hasta 50 años, y provienen de diversas nacionalidades, como inglesa, americana, italiana y australiana. Todos ellos se encuentran en niveles intermedios de español, aunque con diferentes grados de avance, y han vivido entre 2 y 4 rotaciones de docentes, lo que refleja su experiencia en el instituto y el impacto potencial de los cambios en la enseñanza.

4.7 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Posterior a la ejecución de las entrevistas, se realizó su transcripción gracias a la plataforma de videoconferencia Zoom, la cual permitió registrar de manera íntegra las interacciones verbales entre el entrevistador y los entrevistados. En este caso, el registro íntegro hace referencia a la transcripción completa y literal de las respuestas proporcionadas por los entrevistados, asegurando que se mantuviera la fidelidad del discurso original sin modificaciones ni interpretaciones.

Tras la transcripción de las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de contenido convencional. Este tipo de análisis se caracteriza por la organización y

categorización de la información sin partir de un sistema predefinido de códigos, sino permitiendo que las categorías emerjan a partir de los datos recolectados. Esto resulta especialmente pertinente en estudios cualitativos de corte fenomenológico, pues permite que los significados surjan directamente de las narraciones de los entrevistados, sin imponer estructuras previas que limiten la interpretación.

El proceso de análisis se realizó mediante la siguiente categorización: (1) respuestas extraídas de las transcripciones; (2) hallazgos, que consistieron en una reducción de las respuestas manteniendo su contenido literal y representando lo más relevante de cada discurso; y (3) elementos emergentes, que sintetizaron los hallazgos y permitieron la identificación de regularidades en la información recolectada.

El análisis de contenido se llevó a cabo por entrevistado, es decir, se trabajó con la información de cada uno de manera individual antes de proceder a la comparación entre los casos. Se organizaron las respuestas en función de las categorías y subcategorías previamente definidas, asegurando que la interpretación de los datos se realizara de manera coherente con los objetivos del estudio.

Finalmente, se reflexionó, analizó, interpretó y redactó la información obtenida a partir de este proceso. Siguiendo el método de corte fenomenológico, el análisis de los resultados abordó las descripciones de la resistencia según la vivencia de cada entrevistado, retomando lo señalado por Van Manen (2003, citado en Ayala, 2008), en cuanto a la importancia de textualizar las experiencias en función de sus propias narraciones.

4.8 PRINCIPIOS ÉTICOS

Resulta preciado aludir que esta investigación se basó en cuatro principios éticos de la investigación: Respeto por las personas, Beneficencia y no maleficencia, Justicia e Integridad científica (PUCP, 2017). El primero porque se priorizó la autonomía y determinación de los entrevistados. En adición, el segundo debido a que se investigó en afán del trabajo académico sin crear perjuicios en los entrevistados. Luego, el tercero ya que, al tratarse de entrevistados de diferentes

nacionalidades, resultó natural tener diferencias culturales las cuales deben ser entendidas por el investigador en pro de la equidad. Finalmente, el cuarto principio fue relevante porque esta investigación apeló ante todo por la honestidad de la información (PUCP, 2017).

El principio de respeto por las personas se aplicó mediante la entrega de documentos de consentimiento informado a todos los entrevistados, asegurando que entendieran los objetivos del estudio y su derecho a decidir libremente su participación. En dichos documentos, se detallaron aspectos como la confidencialidad de las respuestas y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias, garantizando así su autonomía y autodeterminación.

En cuanto al principio de beneficencia y no maleficencia, se procuró proteger el bienestar de los entrevistados al asegurar un entorno cómodo y propicio para las entrevistas. Esto incluyó la planificación de horarios flexibles y el uso de plataformas virtuales, como Zoom, para minimizar posibles inconvenientes. Además, el lenguaje utilizado durante las entrevistas evitó cualquier tipo de presión o juicio que pudiera generar incomodidad emocional.

Respecto al principio de justicia, se tuvieron en cuenta las diferencias culturales de los entrevistados, quienes provenían de distintas nacionalidades. Esto implicó adaptarse a sus contextos lingüísticos y culturales, utilizando un lenguaje inclusivo y comprendiendo sus perspectivas particulares. Este enfoque buscó garantizar un trato equitativo y respetuoso para todos los involucrados.

Finalmente, el principio de integridad científica se aplicó asegurando la transparencia y honestidad en cada etapa de la investigación. Las entrevistas fueron grabadas únicamente con el consentimiento explícito de los entrevistados, y las transcripciones se realizaron de forma fiel para preservar la precisión de los datos. Asimismo, los hallazgos presentados en este estudio se fundamentaron exclusivamente en la información recopilada, manteniendo la rigurosidad y ética académica a lo largo del proceso.

CAPÍTULO V.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para facilitar la organización del capítulo, los resultados se presentan de manera estructurada, dividiéndolos según cada entrevistado. Cada sección inicia con una breve contextualización, seguida de un análisis detallado de sus experiencias en cada subcategoría: reacciones emocionales y conductas, y estrategias para manifestar resistencia. Se identificaron ocho temas emergentes en los discursos analizados: preocupación inicial e incertidumbre, frustración, adaptación progresiva, conducta de apertura y positividad, diálogo, reinterpretación del discurso, adaptación silenciosa, y, visibilidad estratégica. La interpretación de los resultados se fundamenta en el marco teórico previamente desarrollado, lo que permite comprender las conductas y estrategias utilizadas por los estudiantes ante la rotación docente y los cambios estructurales en su entorno educativo.

5.1 REACCIONES EMOCIONALES, CONDUCTAS Y ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA ROTACIÓN DOCENTE

5.1.1 Entrevistada (E1)

La entrevistada E1, una estudiante estadounidense de 24 años con un nivel intermedio de español. Ella ha experimentado cuatro rotaciones de profesores en su proceso de aprendizaje. Se realizó su entrevista en inglés. Su perspectiva aporta una visión enriquecida sobre cómo los cambios frecuentes pueden impactar las dinámicas emocionales y conductuales de los estudiantes más jóvenes.

Reacciones emocionales ante la rotación de docentes

De entrada, las emociones desempeñan un papel crucial en la forma en que los estudiantes experimentan los cambios en su entorno educativo. Frente a la rotación constante de docentes, estas emociones suelen intensificarse, reflejando la incertidumbre y desorientación que genera la falta de estabilidad en el proceso de aprendizaje

Incomodidad, desorientación y confusión emocional

La entrevistada destacó la aleatoriedad de los cambios de profesores, lo que contribuyó a una sensación de incertidumbre. Según expresó:

Not recently, but at the beginning, I mostly had one special teacher as my teacher. However, I also had a bit of time with other teachers. I would switch randomly from one to another, as if I had different teachers without a clear pattern.¹

Esto refleja cómo la falta de consistencia en los docentes genera una percepción de desorganización que afecta la experiencia de aprendizaje.

Desde ese aspecto, la entrevistada describió cómo los cambios impredecibles de profesor generaban incomodidad y dificultad para establecer un proceso de aprendizaje estable. Explicó: "I would switch up like here and there, randomly, like with different teachers. I had to adjust frequently, which made it difficult to have a stable learning process. It felt unpredictable."² La constante necesidad de adaptación genera sentimientos de incertidumbre que impactan negativamente su experiencia educativa.

Es así que la entrevistada también expresó confusión y desorientación emocional debido a la alta frecuencia de cambios de profesores. Explicó: "Probably like, so...

¹ No recientemente, pero al principio, principalmente tuve a Mónica como mi profesora. Sin embargo, también pasé un poco de tiempo con otros profesores. Cambiaba al azar de uno a otro, como si tuviera diferentes profesores sin un patrón claro (E1). Traducción libre.

² Cambiaba de un lado a otro, al azar, como con diferentes profesores. Tuve que ajustarme con frecuencia, lo que hizo difícil tener un proceso de aprendizaje estable. Se sentía impredecible (E1). Traducción libre.

Are we like 6 or 7? I've had so many teachers, and it gets confusing because each one has a different style and personality. It sometimes makes the learning process feel fragmented."³ Esta fragmentación genera incomodidad emocional, afectando su experiencia educativa.

Interesantemente, uno de los principales desafíos mencionados por la entrevistada fue la necesidad de reconstruir la conexión con cada nuevo profesor. Dijo: "You do have to start all over and introduce yourself and get that comfortability with someone that doesn't really know you or your personality."⁴ Este proceso, aunque inevitable, genera una sensación de pérdida que puede afectar el ritmo de aprendizaje.

Familiaridad y preferencia por un profesor regular

Seguidamente, la entrevistada mencionó que tener un profesor constante le ayudaba a concentrarse mejor y a sentirse más cómoda en el aula. Explicó: "But mostly I would want to go. I felt like having a regular teacher helped me focus better and made the class feel more comfortable."⁵ La familiaridad con el estilo del profesor contribuye a un entorno más predecible y menos estresante, lo que facilita el aprendizaje.

Transición emocional (de la sorpresa, curiosidad y entusiasmo a la adaptabilidad y equilibrio emocional)

Con respecto a la experiencia de la rotación de docentes, esta genera una serie de emociones y desafíos que evolucionan a lo largo del proceso de adaptación. Inicialmente, los estudiantes sienten curiosidad, sorpresa y entusiasmo ante la posibilidad de conocer a alguien nuevo. Según la entrevistada, comentó: "Usually I would just be like, oh, like sometimes it would kind of be like exciting. Meeting someone new brings a bit of excitement, you know? It's like a fresh start."⁶ Este

³ Probablemente algo así como... ¿Son seis o siete? He tenido tantos profesores, y se vuelve confuso porque cada uno tiene un estilo y una personalidad diferente. A veces hace que el proceso de aprendizaje se sienta fragmentado (E1). Traducción libre.

⁴ Tienes que empezar de nuevo y presentarte, y obtener esa comodidad con alguien que realmente no te conoce ni conoce tu personalidad (E1). Traducción libre.

⁵ Pero principalmente querría ir. Sentía que tener un profesor regular me ayudaba a concentrarme mejor y hacía que la clase se sintiera más cómoda (E1). Traducción libre.

⁶ Usualmente, simplemente estaría como, oh, a veces podría ser emocionante. Conocer a alguien nuevo trae un poco de emoción, ¿sabes? Es como un nuevo comienzo (E1). Traducción libre.

entusiasmo inicial refleja una disposición a explorar nuevas experiencias antes de que surjan los desafíos de adaptación.

Interesantemente, uno de los principales desafíos mencionados por la entrevistada fue la necesidad de reconstruir la conexión con cada nuevo profesor. Dijo: "You do have to start all over and introduce yourself and get that comfortability with someone that doesn't really know you or your personality."⁷ Este proceso, aunque inevitable, genera una sensación de pérdida que puede afectar el ritmo de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la entrevistada describió una sensación inicial de sorpresa positiva, seguida de un enfoque cauteloso para adaptarse al estilo del nuevo profesor. Comentó: "At the first you feel like a surprise... Surprise, but excited".⁸ Y "I would say it's a nice... Fun. But then you also just, you know, want to kind of read the room and figure out how that professor is".⁹

Estas emociones muestran cómo el entusiasmo inicial se equilibra con la necesidad de adaptarse al contexto.

Así mismo, la entrevistada describió una reacción de sorpresa inicial al enterarse de los cambios de profesor sin previo aviso, los cuales solían comunicarse el mismo día de la clase. Comentó: "Usually it would just be like the day of class... right when I enter, they'll be like, Oh, you have a new teacher. And I'm like, Okay."¹⁰ Esta respuesta refleja una mezcla de sorpresa y aceptación, sugiriendo que, aunque inesperado, el cambio no generaba una reacción emocional intensa o negativa.

Esto último se refuerza con la idea que estos cambios, aunque ocasionalmente sorprendentes, no provocaban emociones negativas significativas. Explicó: "Maybe a little bit off guard, but I was fine with it. It caught me by surprise sometimes, but I didn't feel any negative emotions. I just went along with it and adapted to the

⁷ Tienes que empezar de nuevo y presentarte, y obtener esa comodidad con alguien que realmente no te conoce ni conoce tu personalidad (E1). Traducción libre.

⁸ En el primer momento, sientes como una sorpresa... Sorpresa, pero emocionado (E1). Traducción libre.

⁹ Diría que es un poco agradable... divertido. Pero luego también, sabes, quieres entender la sala y averiguar cómo es ese profesor (E1). Traducción libre.

¹⁰ Usualmente sucedía el mismo día de la clase... justo cuando entraba, decían: Oh, tienes un nuevo profesor. Y yo decía, está bien (E1). Traducción libre.

situation."¹¹ Esta reacción evidencia una transición emocional en la que la sorpresa inicial se equilibra con una rápida aceptación, evitando así la frustración o el descontento.

Similitud de edad en la respuesta emocional

Conviene añadir que, uno de los aspectos que influyó en la reacción emocional ante la rotación docente fue la percepción de similitud en edad con los profesores. La entrevistada destacó que sentirse más cercana en edad con los docentes generó mayor comodidad en el aula, disminuyendo la sensación de incertidumbre y facilitando la adaptación. Explicó: 'I knew the guys had a little different personalities... but I was still comfortable. I think it helped that you were closer in age, which made it easier to relate and feel more at ease in the class environment.' Esta experiencia sugiere que, ante la rotación de docentes, la edad percibida actúa como un factor modulador de las emociones, favoreciendo una respuesta de adaptación más positiva.

Agotamiento emocional (aburrimiento, desestabilidad y frustración)

Otro aspecto relevante es que la entrevistada mencionó la carga emocional que implica adaptarse continuamente a los diferentes métodos de enseñanza de los profesores. Comentó: "Every teacher has different teaching methods. So, you know, some teaching methods you prefer more than others. It's challenging to keep adjusting, especially when I've already adapted to one style, and then have to switch again."¹² Este proceso genera agotamiento emocional al alterar la estabilidad que ya había alcanzado en un método previo.

En adición, la entrevistada mencionó experimentar aburrimiento emocional al trabajar con métodos de enseñanza estrictamente estructurados. Explicó: "It was fine, because I know that's something I need, but sometimes it was boring."¹³

¹¹ Tal vez me tomaba un poco por sorpresa, pero estaba bien con eso. A veces me sorprendía, pero no sentí emociones negativas. Simplemente seguía adelante y me adaptaba a la situación (E1). Traducción libre.

¹² Cada profesor tiene métodos de enseñanza diferentes. Entonces, ya sabes, algunos métodos de enseñanza los prefieres más que otros. Es un desafío seguir adaptándote, especialmente cuando ya te has adaptado a un estilo y luego tienes que cambiar de nuevo (E1). Traducción libre.

¹³ Estuvo bien, porque sé que es algo que necesito, pero a veces era aburrido (E1). Traducción libre.

Aunque reconoce la importancia de los métodos tradicionales, la falta de flexibilidad o interacción genera una desconexión emocional, lo que disminuye su interés en el aprendizaje.

Por añadidura, la entrevistada señaló que los cambios de profesor generan una reacción de frustración, ya que constantemente tiene que presentarse y explicar su nivel de aprendizaje. Expresó:

You have to introduce yourself again. You have to explain to them, or like they have to get a feel of what level you are. It feels repetitive, and sometimes I worry that it might slow down my progress, as each teacher needs time to understand my abilities.¹⁴

Esta situación provoca preocupación porque ralentiza su progreso académico debido al tiempo requerido para que cada profesor comprenda sus habilidades.

Adicionalmente, la entrevistada indicó una frustración emocional al trabajar únicamente con libros de texto, lo que afectaba su capacidad de concentración. Explicó: "For me, I need that conversation because I get so distracted when it's just the book. I can't concentrate."¹⁵ Esto refleja una desconexión emocional con métodos estrictamente textuales y la necesidad de actividades más dinámicas para mantener su atención.

Siguiendo la misma línea, la entrevistada expresó que la falta de dinamismo en las actividades basadas en textos afectaba su capacidad para concentrarse. Comentó: "It's hard for me to concentrate on a book. I feel like I need to walk around."¹⁶ Esta necesidad de movimiento y variedad refleja una reacción emocional negativa hacia actividades que carecen de interacción directa.

¹⁴ Tienes que presentarte de nuevo. Tienes que explicarles o dejar que perciban en qué nivel estás. Se siente repetitivo, y a veces me preocupa que pueda ralentizar mi progreso, ya que cada profesor necesita tiempo para comprender mis habilidades (E1). Traducción libre.

¹⁵ Para mí, necesito esa conversación porque me distraigo mucho cuando es solo el libro. No puedo concentrarme (E1). Traducción libre.

¹⁶ Es difícil para mí concentrarme en un libro. Siento que necesito moverme (E1). Traducción Libre.

Disfrute emocional (satisfacción, entusiasmo, compromiso y motivación)

Contrariamente, la entrevistada expresó entusiasmo y disfrute emocional al aprender con métodos interactivos y dinámicos que promueven una experiencia más rápida y atractiva. Explicó: "If I'm communicating and engaging, then it's kind of like a more fun class, and it goes quicker."¹⁷ Este enfoque ayuda a reducir el aburrimiento y fomenta emociones positivas hacia el aprendizaje.

Precisamente, la entrevistada destacó que el aprendizaje interactivo genera satisfacción emocional, ya que la mantiene comprometida y motivada. Comentó: "I think in order for me to learn, I need to be engaged. Sometimes just writing or working on paper isn't what I'm looking for at that moment."¹⁸ Este tipo de interacción directa crea una experiencia más enriquecedora y emocionalmente positiva.

De esta manera, la entrevistada expresó también una satisfacción emocional al participar en métodos de aprendizaje basados en la conversación, señalando que estos la ayudaban a mantenerse más enfocada y comprometida. Explicó: "I got to practice conversation more with you three, because it was kind of in that casual set, rather than working mostly on, like, the book with others."¹⁹ Esta preferencia emocional evidencia una conexión positiva con métodos de enseñanza más interactivos y dinámicos.

Conductas en respuesta a la rotación de docentes

Conducta de apertura y positividad

Es importante destacar que la entrevistada describió una conducta positiva y abierta hacia la rotación de docentes, mostrando curiosidad, interés y disposición para conocer al nuevo docente. Comentó: "I think I showed a friendly attitude... I

¹⁷ Si estoy comunicándome y participando, entonces es como una clase más divertida y pasa más rápido (E1). Traducción libre.

¹⁸ Creo que, para aprender, necesito estar comprometido. A veces, simplemente escribir o trabajar en papel no es lo que busco en ese momento (E1). Traducción libre.

¹⁹ Tuve más práctica de conversación contigo y otros dos profesores, porque era algo más informal, en lugar de trabajar principalmente en el libro con otros (E1). Traducción libre.

was curious and excited to get to know them, so hopefully friendly.”²⁰ Esta respuesta conductual resalta cómo la curiosidad y el optimismo pueden facilitar el proceso de adaptación en el aula.

Conducta dialógica para mantener una convivencia existencial

Cabe señalar que la entrevistada destacó que una conexión previa con el profesor facilitaba el proceso de adaptación, permitiéndole ser ella misma. Comentó: “When I knew the teacher... I knew that the teacher were someone extroverted and chill, so it was kind of easy to just be myself.”²¹ Esto evidencia cómo las relaciones previas pueden reducir la tensión emocional y fomentar un entorno de aprendizaje más relajado.

Adicionalmente, la entrevistada mencionó que las interacciones fuera del aula fortalecían la conexión con el profesor, lo que facilitaba su comodidad en clase. Explicó: “I think it’s also because we grew closer, like even outside of school... The other people I had were more on that professional level.”²² Estas conexiones informales generaban confianza y mejoraban su compromiso durante las lecciones.

Estrategias para manifestar resistencia de manera pública o privada

Adaptación silenciosa (privada)

Sumado a lo anterior, la entrevistada mostró una conducta positiva hacia las instrucciones de los nuevos profesores, aunque ocasionalmente pedía aclaraciones para entender mejor. Comentó: “Pretty good, I say. Maybe sometimes I would be a Good e confused, and I need them to repeat it, but usually pretty good.”²³ Esto refleja una disposición emocional favorable para adaptarse, equilibrada con una necesidad de mayor claridad en algunos casos. La capacidad de buscar

²⁰ Creo que mostré una conducta amigable... Tenía curiosidad y emoción por conocerlos, así que espero que fuera amistoso (E1). Traducción libre.

²¹ Cuando el profesor me conocía... Sabía que era alguien extrovertido y relajado, así que fue fácil ser yo misma (E1). Traducción libre.

²² Creo que también fue porque nos acercamos más, incluso fuera de la escuela... Las otras personas que tuve estaban más en un nivel profesional (E1). Traducción libre.

²³ Bastante bien, diría yo. Tal vez a veces estaría un poco confundido y necesitaría que lo repitieran, pero generalmente bastante bien (E1). Traducción libre.

explicaciones sin generar conflictos directos demuestra una estrategia de adaptación emocional frente a las instrucciones percibidas como complejas.

En adición, la entrevistada indicó que, ante confusiones, adoptaba una conducta proactiva al pedir explicaciones adicionales al profesor. Dijo: "Usually I ask the teacher... I ask the teacher to explain again."²⁴ Este enfoque refleja confianza en su capacidad para expresar sus necesidades y resolver dudas sin confrontación abierta, lo que fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y adaptativo.

También, la entrevistada admitió que seguía las instrucciones, incluso cuando estas no coincidían con sus preferencias personales. Expresó: "I never did that... I go with the flow... maybe sometimes I'm a little nervous to speak up."²⁵ Esta conducta refleja un deseo de evitar conflictos al aceptar las normas impuestas, aunque no sean ideales. La conformidad es aquí una estrategia para mantener la armonía y la estabilidad emocional en el aula.

Refunfuño (privada)

Otro aspecto relevante es que la entrevistada señaló que en su instituto actual no sentía la necesidad de resistirse o refunfuñar, contrastando con experiencias pasadas, como en la escuela secundaria. Comentó: "Grumble? In this institute, never... but probably like in middle school."²⁶ Este testimonio evidencia cómo un entorno de apoyo adecuado puede minimizar las reacciones emocionales negativas y fomentar una mayor disposición para seguir las normas establecidas.

Reinterpretación del discurso (privada)

Además, la entrevistada describió una sensación inicial de ansiedad hacia tareas de escritura, pero reconoció cómo estas le ayudaban a salir de su zona de confort. Declaró: "I get a little anxious about writing... but it's nice that I get pushed out of my comfort zone."²⁷ Este proceso evidencia un esfuerzo consciente por reencuadrar la

²⁴ Usualmente le pregunto al profesor... Le pregunto al profesor que explique nuevamente (E1). Traducción libre.

²⁵ Nunca hice eso... sigo el estilo... tal vez a veces estoy un poco nervioso para hablar (E1).

²⁶ ¿Refunfuñar? En este instituto, nunca... pero probablemente como en la escuela secundaria (E1). Traducción libre.

²⁷ Me pongo un poco ansioso con la escritura... pero es bueno que me saquen de mi zona de confort (E1). Traducción libre.

experiencia como una oportunidad de desarrollo, gestionando así la ansiedad inicial.

De esta forma, la entrevistada expresó sentimientos de frustración al enfrentar responsabilidades difíciles, pero resaltó un compromiso por afrontarlas debido a su importancia. Comentó: "I feel a little frustrated, but I still have to do it... It's important."²⁸ Esta reacción refleja una resistencia emocional inicial que es transformada en aceptación a través del reconocimiento de la importancia de las tareas, mostrando una gestión emocional adaptativa para mitigar la frustración.

Retiro voluntario (Privada)

En una línea similar, la entrevistada mencionó que los métodos de enseñanza no interactivos dificultaban su conexión con la clase. Explicó: "I think they just didn't like the way a certain teacher taught... They needed someone engaging and didn't get that from that person."²⁹ Este testimonio refleja cómo los métodos menos dinámicos generan una desconexión emocional, lo que puede derivar en resistencia pasiva o falta de motivación en el aprendizaje.

Particularmente, se identificó que algunos estudiantes experimentan resistencia emocional cuando se interrumpe su rutina. La entrevistada comentó: "Some people don't like change... if people are very into the routine, and it changes, they'll freak out."³⁰ Esta conducta refleja una necesidad de estabilidad emocional que se ve afectada negativamente por alteraciones inesperadas en el entorno educativo.

Desafío directo (Pública)

Del mismo modo, la entrevistada destacó que algunos estudiantes desarrollan fuertes preferencias hacia un profesor específico, lo que puede interferir con la dinámica grupal. Señaló: "There are some students that never switch their teacher... Sometimes it interferes with another student's schedule."³¹ Esta

²⁸ Me siento un poco frustrada, pero aún tengo que hacerlo... Es importante (E1). Traducción libre.

²⁹ Creo que simplemente no les gustaba la forma en que cierto profesor enseñaba... Necesitaban a alguien que los involucrara y no lo obtuvieron de esa persona (E1). Traducción libre.

³⁰ Algunas personas no gustan del cambio... si están muy acostumbradas a la rutina y esta cambia, se alteran (E1). Traducción libre.

³¹ Hay algunos estudiantes que nunca cambian a su profesor... A veces eso interfiere con el horario de otros estudiantes (E1). Traducción libre.

preferencia emocional muestra una resistencia a cambios en la estructura del aula, lo que puede complicar la gestión de las asignaciones por parte de la institución.

Visibilidad estratégica (Pública)

Vale la pena mencionar, que la entrevistada mencionó que realiza una investigación exhaustiva utilizando diversas plataformas en línea antes de tomar decisiones sobre dónde estudiar. Comentó: "It really depends on what it is. If it's something like classes, I Google... I see if they have good reviews... I look at their website... and their Instagram to see the vibe."³² Este enfoque resalta una estrategia de análisis detallado para minimizar la incertidumbre y garantizar que la institución educativa cumpla con sus expectativas.

En consonancia con lo anterior, la entrevistada subrayó la importancia de las calificaciones en Google como criterio clave para tomar decisiones, mencionando: "For classes, I look at Google reviews... at least a 4.5 rating."³³ Esto muestra una dependencia de indicadores objetivos, como calificaciones numéricas, para evaluar la calidad percibida de las instituciones educativas. Además, la entrevistada destacó que prefiere enfocarse en los comentarios más recientes al revisar Google Reviews. Explicó: "I press 'newest' on Google reviews because I want to see the most recent comments."³⁴ Esta conducta se entiende por la relevancia que da a la información actualizada para evaluar la calidad de las instituciones en tiempo real.

Finalmente, la entrevistada indicó que utiliza Instagram para evaluar elementos visuales como la apariencia del lugar, los recursos y la cantidad de estudiantes. Declaró: "On Instagram, I look at the photos... to see the appearance of the school, the resources, and how many students attend the classes."³⁵ Este enfoque refleja cómo los elementos visuales son utilizados para construir una percepción integral del ambiente y las condiciones de la institución.

³² Realmente depende de lo que sea. Si se trata de algo como clases, busco en Google... Veo si tienen buenas reseñas... Miro su página web... y su Instagram para ver las vibras (E1). Traducción libre.

³³ Para las clases, miro las reseñas en Google... al menos una calificación de 4.5 (E1). Traducción libre.

³⁴ Presiono 'más recientes' en las reseñas de Google porque quiero ver los comentarios más recientes (E1). Traducción libre.

³⁵ En Instagram, miro las fotos... para ver la apariencia de la escuela, los recursos y cuántos estudiantes asisten a las clases (E1). Traducción libre.

5.1.2 Entrevistada (E2)

Como punto de partida es imperante resaltar que la entrevistada E2 es una estudiante italiana de 50 años con un nivel intermedio alto de español. Con tres rotaciones docentes a lo largo de su experiencia, sus reflexiones destacan cómo los estudiantes adultos abordan la adaptación y la continuidad en el aprendizaje frente a transiciones constantes.

Reacciones emocionales ante la rotación de docentes

Incomodidad, desorientación y confusión emocional

En primer lugar, la rotación de docentes trajo consigo emociones encontradas de incomodidad y frustración. Cuando E2 decidió pedir una rotación de docente al darse cuenta de que aprendía mejor con otro docente, sintió cierta incomodidad, ya que “no quería ofender a la profesora original” (E2). Este pedido le generó un conflicto interno, al preocuparse por cómo sería interpretada su solicitud y por el impacto que podría tener en la relación con la profesora.

En segundo lugar, E2 también expresó frustración con el instituto por la falta de comunicación clara sobre los cambios de docentes. Recordó que “me enfadé un poco porque no me lo dijeron hasta la mitad o el final de la clase, ya había empezado a tener una relación con la profesora” (E2). Esta falta de aviso generó en ella una sensación de descontrol y cierta desconfianza hacia la organización, afectando su percepción de estabilidad en el proceso educativo.

Por añadidura, E2 experimentó incomodidad tras solicitar la rotación de la docente, especialmente al ver a la profesora original en las semanas siguientes. Mencionó que “me sentí un poco mal las primeras semanas al ver a la otra profesora, porque pensé que tal vez ella sabía que yo había pedido el cambio y eso me incomodaba” (E2). Este sentimiento de incomodidad es una manifestación de la resistencia moderada de E2, quien, a pesar de querer un cambio para mejorar su aprendizaje, mostraba una preocupación genuina por el impacto emocional de su decisión en la profesora.

Agotamiento emocional (aburrimiento, desestabilidad y frustración)

Adicionalmente, E2 experimentó un claro sentimiento de injusticia al enfrentar cambios en el horario y en la asignación de su profesor. Comentó que “me molestó un poco cuando cambiaron el horario y profesor, porque sentí que no valoraban mi pedido” (E2), expresando su frustración al sentir que sus necesidades no eran escuchadas.

Vale mencionar que E2 experimentó cierta ansiedad en relación con la adaptación al nuevo docente, incluso cuando el cambio había sido planificado. Aunque expresó que “me sentí satisfecha con la planificación” (E2), también reconoció que “tenía dudas sobre si el nuevo profesor iba a entender bien mis objetivos de aprendizaje” (E2). Este sentimiento de incertidumbre muestra que la planificación no siempre es suficiente para eliminar la ansiedad asociada con los cambios, especialmente cuando sus metas personales de aprendizaje podían verse afectadas. La experiencia de E2 ilustra el punto de Bridgman (2020), quien señala que la resistencia al cambio puede persistir incluso en contextos planificados, si el cambio impacta aspectos personales importantes.

En este sentido, se señaló que la adaptación a los nuevos horarios fue un desafío significativo en el proceso de la rotación de docentes. Recordó que “el primer cambio fue algo que yo pedí porque sentía que aprendía mejor” (E2) pero en otras ocasiones el cambio fue impuesto “por cambios en los horarios, y me resultó complicado adaptarme. Ajustarme a un nuevo horario sin haberlo solicitado generó un proceso de adaptación más largo y afectó mi ritmo de aprendizaje” (E2). La necesidad de adaptarse sin haber solicitado el cambio hizo que el proceso fuera más largo y afectara su continuidad en el aprendizaje, evidenciando el impacto de los cambios imprevistos en la motivación de los estudiantes.

Transición emocional (de la sorpresa, curiosidad y entusiasmo a la adaptabilidad y equilibrio emocional)

En consonancia con lo anterior, E2 también experimentó una mezcla de incomodidad y curiosidad en relación con la transición entre docentes. Aunque el cambio le generaba expectativas positivas, admitió sentirse “un poco mal las primeras semanas al ver a la otra profesora” (E2), temiendo que esta supiera de su

solicitud de cambio, lo cual le incomodaba. Al mismo tiempo, se sentía curiosa por conocer la metodología del nuevo profesor, aunque con cierto grado de cautela y gratitud hacia el docente anterior.

Consecuentemente, E2 mostró una combinación de curiosidad y cautela ante los cambios de docentes, especialmente en relación con la metodología de enseñanza. Aunque expresó interés en aprender bajo una nueva metodología, también admitió que sentía “prudencia porque sabía que tendría que trabajar más en casa” (E2), lo que le generaba cierta preocupación por el riesgo de que el proceso pudiera volverse monótono o aburrido.

Ciertamente, E2 expresó una mezcla de preocupación y aceptación ante los cambios de docentes, especialmente cuando estos eran imprevistos. En algunas ocasiones, mencionó haber solicitado el cambio ella misma, pero en otras, el cambio se debió a “razones de horario, aunque pedí mantener el mismo docente cuando fue posible” (E2). Esta falta de control en los cambios le generó una evidente preocupación, pues sentía que no podía influir en la decisión final.

A pesar de esta incomodidad inicial, E2 también mostró cierta aceptación, especialmente en aquellos casos donde comprendía que los cambios respondían a una emergencia. Señaló, por ejemplo, que “me sentí más tranquila cuando supe que la nueva profesora estaba especializada en lo que necesitaba” (E2), lo cual le otorgó confianza para adaptarse y seguir avanzando en su aprendizaje. Saber que el nuevo profesor contaba con la especialización adecuada le proporcionó seguridad, facilitando así su adaptación y promoviendo una disposición más positiva hacia el cambio.

Sin embargo, pese a la satisfacción inicial, E2 también expresó algunas dudas sobre la claridad de los objetivos que el nuevo profesor podría establecer en el curso. Aunque la planificación anticipada “me permitió sentirme más cómoda” (E2), mencionó tener “algunas dudas sobre si el nuevo profesor entendería mis objetivos claramente” (E2). Esto refleja una cautela hacia el cambio, ya que temía que sus metas de aprendizaje no se alinearán con la metodología del nuevo docente. Esta conducta refleja una resistencia moderada en la que E2, aunque positiva ante el

cambio, buscaba asegurarse de que sus objetivos fueran comprendidos y respetados.

Añadiendo, se mostró una incomodidad inicial cuando la rotación de docentes no fue comunicada adecuadamente, pero luego se aceptó el cambio al ver que la nueva profesora “era la más adecuada para el curso que quería realizar” (E2). Esta transición, aunque incómoda al principio, se hizo más llevadera cuando E2 percibió que la docente tenía la experiencia necesaria para responder a sus necesidades específicas. Comentó que la comunicación anticipada le daba “tranquilidad” (E2) y le permitía adaptarse sin conflictos.

En consonancia con lo anterior, E2 valoró la claridad y precisión en las correcciones y retroalimentación de la nueva docente, reconociendo que este enfoque “mejoró mi aprendizaje” (E2). La transición a una metodología más exigente fue desafiante, ya que implicaba “más trabajo en casa,” lo cual inicialmente generó cierta incertidumbre. No obstante, al adaptarse al enfoque más directo del nuevo profesor, E2 descubrió que este método le permitía “explorar diferentes métodos de aprendizaje,” mejorando así su proceso formativo.

Disfrute emocional (satisfacción, tranquilidad, entusiasmo, compromiso y motivación)

Por otro lado, se mostró una reacción positiva ante los cambios de docentes cuando estos se planificaron con anticipación. E2 explicó que “el cambio que pedí fue planeado con antelación,” y que se le informó “antes de las vacaciones,” lo cual le generó satisfacción al sentir que sus necesidades eran valoradas por la institución. La comunicación previa y la planificación conjunta aumentaron su confianza en el proceso de transición y le dieron una disposición favorable hacia el cambio.

Además, conocer al nuevo docente de antemano le brindó a E2 una sensación de tranquilidad, ya que “me sentí satisfecha con la planificación y el hecho de que ya conocía al nuevo profesor” (E2), permitiéndole anticipar una transición sin sorpresas. La claridad y la anticipación en el cambio fueron elementos clave para disminuir la resistencia de E2, facilitando su disposición hacia el cambio y reforzando su confianza en el instituto.

Conductas en respuesta a la rotación de docentes

Conducta de apertura y positividad

Inicialmente, es pertinente destacar que E2 mostró una conducta de curiosidad y apertura frente al nuevo docente, afirmando que “mi conducta fue de curiosidad y apertura” y que se sentía “dispuesta a aprender y a escuchar nuevos enfoques” (E2). Esta disposición inicial positiva no solo facilitó su integración en el nuevo entorno de aprendizaje, sino que también fomentó una participación activa en clase, en la que aprovechó al máximo las oportunidades educativas ofrecidas por el docente. La conducta abierta y colaborativa de E2 se mantuvo firme a pesar de los cambios en el equipo docente.

Conducta dialógica para mantener una convivencia existencial

Además, E2 destacó que valoraba particularmente la metodología y el estilo de presentación de los temas por parte del nuevo docente, lo que contribuyó significativamente a su motivación y entusiasmo por el aprendizaje: “Con el nuevo profesor, mi conducta fue positiva. Me mostré curiosa, abierta a aprender y a escuchar. También sentía interés en los temas que tratábamos en clase, y me gustaba la forma en que el nuevo docente presentaba los temas” (E2).

Este enfoque por parte del profesor facilitó que E2 adoptara una postura comprometida, reconociendo que dicha metodología le permitía integrar el cambio de forma natural en su dinámica de estudio. De esta manera, su conducta de apertura y compromiso ante el nuevo docente evidenció una adaptación favorable, orientada hacia la optimización de su proceso educativo.

Conducta crítica hacia la organización institucional

No obstante, E2 también experimentó una sensación de desconfianza hacia la institución en los primeros momentos, expresando que “no confiaba mucho en la institución, la sentía un poco desorganizada” (E2). Esta percepción inicial, en parte, surgió de la falta de continuidad en las relaciones con los docentes, así como de la impresión de que “no valoraban mi tiempo o mi disponibilidad” (E2). Sin embargo, con el transcurso del tiempo, E2 observó mejoras en la organización institucional, lo que le permitió recuperar gradualmente la confianza y modificar su conducta

hacia una postura más comprometida y confiada. En el caso de E2, la experiencia del cambio no fue enteramente positiva. Si bien logró adaptarse con el tiempo, la falta de comunicación y la incertidumbre inicial le generaron incomodidad y frustración. Su disposición al cambio mejoró únicamente cuando percibió que el nuevo docente era adecuado para su aprendizaje.

Estrategias para manifestar resistencia de manera pública o privada

En primera instancia, E2 demostró una preferencia por estrategias de resistencia privadas al enfrentar situaciones de aprendizaje que consideraba monótonas o innecesarias. Al expresar que “me aburría cuando había que repetir actividades que ya había hecho” (E2). Estas estrategias no buscan confrontar abiertamente al sistema, sino que se manifiestan de manera más sutil e interna, como en los suspiros o pensamientos que E2 describe con frases como “otra vez esto”. Este tipo de resistencia refleja una insatisfacción que no interrumpe el proceso formal, pero sí marca un rechazo personal y discreto hacia la repetitividad en su experiencia de aprendizaje. Es así que se pueden obtener las siguientes estrategias identificadas:

Tabla 8. Estrategias de resistencia privada y rechazo discreto.

Resistencia privada	E2 utiliza estrategias internas, como pensamientos o suspiros, para manifestar su descontento sin expresar abiertamente su malestar frente al sistema educativo.
Rechazo discreto	E2 muestra insatisfacción de manera personal y privada hacia actividades repetitivas, sin interrumpir la dinámica formal del aula.

Además, E2 recurría a la expresión de desagrado en entornos íntimos o en sus pensamientos, evitando confrontaciones abiertas con el docente. Al sentir que las actividades carecían de novedad o de valor añadido, E2 limitaba su resistencia a comentarios internos o indirectos, evitando exponer abiertamente su malestar.

Tabla 9. Estrategias de anonimato y contraconducta.

Anonimato	E2 elige expresar su desagrado de manera anónima o en entornos privados, como pensamientos internos, evitando quejas directas hacia figuras de autoridad.
Contraconducta	E2 adopta una postura de control sobre sus reacciones, resistiendo de manera autónoma a las influencias del sistema educativo.

Otra estrategia privada que E2 empleaba para resistir las decisiones del instituto era su preferencia por recomendaciones personales y contactos directos para evaluar su entorno educativo. E2 expresó que “no uso mucho las plataformas como Google Reviews; prefiero recomendaciones de personas conocidas” (E2), lo cual evidencia su rechazo hacia el uso de herramientas tecnológicas que dependen de opiniones anónimas. Al tomar decisiones basadas en la confianza personal, E2 preserva su control sobre el proceso de selección de instituciones.

Tabla 10. Estrategias de resistencia y autonomía en los estudiantes.

Evitar plataformas públicas	E2 muestra resistencia al uso de herramientas tecnológicas como Google Reviews, rechazando la influencia de opiniones anónimas y masivas.
Confianza en redes personales	E2 prefiere basar sus decisiones en recomendaciones de personas conocidas, lo que le permite ejercer un mayor control sobre su proceso educativo.
Discurso oculto	E2 elige operar en un plano íntimo y de confianza, alejándose de las dinámicas públicas.
Preservación de autonomía	Al optar por fuentes directas y personales, E2 mantiene su independencia en la evaluación y selección de instituciones educativas.

No obstante, E2 también aplicó estrategias de resistencia pública en ciertos momentos, especialmente cuando consideraba que las actividades académicas carecían de propósito o utilidad. Señaló que “a veces sí expresaba que ya había hecho algo varias veces” y que “no me gustaba una actividad” cuando implicaba tareas repetitivas (E2). Aquí, E2, aunque no confronta de manera hostil, comunica

su frustración de forma abierta, buscando hacer visible su descontento y, posiblemente, influir en las decisiones pedagógicas.

Tabla 11. Estrategias de resistencia pública mediante crítica.

Resistencia pública: comunicación abierta del desagrado	E2 expresa abiertamente su descontento ante el docente, señalando cuando las actividades son repetitivas o poco útiles.
	Al manifestar su frustración en el aula, E2 pretende que su descontento sea considerado y, posiblemente, solucionado.
Resistencia activa	E2 buscó hacer visible el descontento, con la intención de influir en las decisiones pedagógicas sin recurrir a la confrontación directa.
Crítica constructiva	E2 utiliza comentarios críticos para cuestionar las prácticas pedagógicas, proponiendo indirectamente un cambio en las dinámicas académicas.

Finalmente, la combinación de estrategias privadas y públicas por parte de E2 demuestra su adaptación en un contexto de cambio constante de docentes, preservando su sentido de autonomía mientras busca un ambiente de aprendizaje alineado con sus expectativas. Mientras que las estrategias privadas le permiten gestionar internamente su descontento y tomar decisiones basadas en sus propias redes de confianza, la resistencia pública le brinda una herramienta para señalar aquellos aspectos que considera ineficaces o repetitivos.

Tabla 12. Estrategias de adaptación, autonomía y resistencia multifacética.

Adaptación estratégica	La combinación de estrategias públicas y privadas evidencia la capacidad de E2 para ajustar su conducta según las circunstancias, optimizando su experiencia de aprendizaje.
Preservación de la autonomía	E2 demuestra un enfoque activo en la gestión de su aprendizaje, utilizando las estrategias para mantener control sobre su entorno educativo.

Resistencia multifacética	La diversidad de estrategias implementadas refleja una resistencia compleja, que se adapta a las dinámicas específicas del sistema educativo, permitiendo a E2 mantener sus expectativas personales en un contexto de cambio.
---------------------------	---

5.1.3 Entrevistada 3 (E3)

A modo de presentación, la entrevistada 3 es una estudiante de español de 32 años de nacionalidad americana, con un nivel de dominio intermedio del idioma. A lo largo de su experiencia en el instituto, ha pasado por dos rotaciones de docentes, lo que le ha permitido identificar y experimentar los efectos de la rotación de docentes en su proceso de aprendizaje. Su perspectiva como adulto en una etapa avanzada de su desarrollo profesional y personal le brinda una visión única sobre la importancia de la estabilidad en el entorno educativo y su impacto en la adquisición de una nueva lengua.

Reacciones emocionales ante la rotación de docentes

Transición emocional (de la sorpresa, curiosidad y entusiasmo a la adaptabilidad y equilibrio emocional)

El caso de E3, quien asistía tanto a clases virtuales como presenciales con dos docentes diferentes, revela una compleja gama de emociones ante la rotación de docentes. En un inicio, E3 manifestó preocupación por perder práctica, especialmente en la modalidad virtual, afirmando: "Sentí preocupación por perder un poco de práctica, pero también alivio... La modalidad virtual siempre es un poquito más difícil." Sin embargo, esta preocupación fue mitigada por un sentimiento de alivio, al reducirse la carga de clases en línea, lo que permitió a la entrevistada un respiro en su proceso educativo.

En este sentido, la experiencia de E3 evidencia que el cambio en la planificación de las clases, pasando de dos sesiones semanales a una, generó una combinación de emociones. Por un lado, E3 expresó un sentimiento de alivio, al señalar: "Sentí como alivio, pero ya no puedo escapar ciertas cosas... un lugar de miedo, temor y curiosidad." La reducción en la carga de clases trajo consigo un respiro emocional

y mayor tranquilidad, aunque acompañada de la incertidumbre sobre si este nuevo esquema implicaría un mayor rigor académico. La curiosidad, junto con el alivio, se convirtió en un motor para la adaptación a esta nueva dinámica.

A pesar de la resistencia inicial ante el cambio, E3 destacó su capacidad para superar estas barreras emocionales, mencionando: "Siempre hay un poquito de nervios (...). Al principio hay resistencia, pero al final hay una aceptación, una disposición en ese momento." Este proceso de adaptación ilustra cómo, a través de la reflexión y la disposición positiva, los estudiantes pueden transformar sus emociones iniciales de resistencia en un compromiso activo hacia el aprendizaje. La disposición de E3 a enfrentar los ajustes de manera proactiva resalta su capacidad de resiliencia frente a los cambios estructurales en el entorno educativo.

Por otro lado, la rotación de docentes despertó en E3 un sentido de curiosidad, especialmente hacia un enfoque más detallado y riguroso en la corrección de errores: "Sentí curiosidad principalmente... porque ahora iban a corregir más mi español, es decir, una corrección mayor, más fuerte." Este interés demuestra cómo el cambio fue percibido no solo como un desafío, sino también como una oportunidad para profundizar en el aprendizaje, con la expectativa de recibir retroalimentación más exhaustiva.

A pesar de las dificultades, E3 señaló que esta situación promovió en ella un desarrollo de la flexibilidad, comentando: "Ajustarme a dos estilos diferentes en un mismo curso me obligaba a ser más flexible, pero también me daba una visión más completa de los temas." Esta experiencia no solo le permitió expandir su capacidad de adaptación, sino que también enriqueció su comprensión global de los contenidos, al recibir perspectivas complementarias de cada docente.

Disfrute emocional (satisfacción, entusiasmo, compromiso y motivación)

Sumado a lo anterior, la experiencia presencial con la nueva docente generó en E3 satisfacción, alegría y gratitud, sentimientos que describe como: "Sentí satisfacción, alegría, curiosidad, alivio y agradecimiento." Esta conexión más cercana y personal en un entorno presencial no solo fortaleció su motivación, sino que también mejoró su percepción del proceso de aprendizaje.

Aunado a ello, la convivencia con dos modalidades distintas también promovió en E3 un sentido de responsabilidad proactiva hacia su aprendizaje. Esto se evidencia en su comentario: "Yo sentí como una responsabilidad para conectar y comunicar... tuvimos que tomar más responsabilidad para expresar las preguntas." Esta disposición a participar activamente en ambos formatos sugiere un alto nivel de compromiso y adaptación frente a los desafíos de un entorno educativo cambiante.

Adicionalmente, la comunicación previa respecto a la rotación de docentes jugó un papel crucial en la experiencia de E3, generando un sentimiento de tranquilidad. La entrevistada comentó: "Nos comunicaron... no fue una sorpresa. Yo lo olvidé, pero había sido planificado con antelación." Esta anticipación le permitió prepararse emocionalmente, reduciendo el impacto negativo del cambio. La planificación adecuada por parte de la institución generó un entorno más predecible y controlado, lo que contribuyó a mantener la calma durante la transición.

También, E3 destacó la flexibilidad institucional, reconociendo la capacidad de la institución para adaptarse a las necesidades de los estudiantes: "Yo creo que sentí como, sobre todo, qué bueno que puedan acomodarnos, que tienen la capacidad, el talento, en equipo y entre el equipo pueden acomodar nuestra búsqueda." Esta percepción positiva refuerza la confianza en la capacidad del centro para ajustar sus procesos, promoviendo un ambiente de apoyo y colaboración.

Agotamiento emocional (aburrimiento, desestabilidad y frustración)

Otro aspecto relevante es que la entrevistada E3 indicó que una de las principales dificultades derivadas de la rotación de docentes fue adaptarse a las diferencias metodológicas y a los distintos enfoques pedagógicos. Según su relato: "No fue tan difícil... cada docente tenía sus propios objetivos y ejercicios... lo difícil era trabajar los mismos principios desde 2 perspectivas a la vez." Esta dualidad exigió de E3 un esfuerzo adicional para equilibrar y aplicar simultáneamente los lineamientos de ambos profesores, lo que implicaba una constante reconfiguración de su enfoque de aprendizaje.

Conductas en respuesta a la rotación de docentes

Conducta de apertura y positividad

Tras la rotación de docentes, E3 adoptó una postura marcada por la curiosidad, especialmente en relación con un enfoque de corrección más riguroso: "Sentí curiosidad... porque entendía que ahora iban a corregir más mi español, es decir, una corrección mayor, más fuerte." Este interés en recibir retroalimentación más detallada resalta su disposición a explorar nuevas maneras de mejorar su desempeño lingüístico, mostrando una conducta abierta hacia los mayores desafíos académicos planteados por el nuevo docente.

Cumplimiento del deseo a toda costa

Cabe señalar que, E3 también manifestó un fuerte enfoque y un sentido de urgencia tras la transición: "Yo creo que tenía la conducta de enfoque... hay menos tiempo. Hay que darle todo y aprovechar." La entrevistada mostró un alto nivel de compromiso, consciente de las limitaciones temporales y determinada a maximizar el rendimiento en cada actividad asignada.

Adicionalmente, la disposición de E3 se extendió más allá de la curiosidad inicial, evolucionando hacia un compromiso pleno con las nuevas tareas: "Tenía disposición y enfoque... había que darle todo y aprovechar el tiempo." Esta conducta proactiva subraya su capacidad para ajustarse rápidamente a las expectativas del nuevo docente, cumpliendo con cada asignación de manera eficiente y buscando optimizar su aprendizaje.

Conducta dialógica para mantener una convivencia existencial

Conviene agregar que, E3 destacó su responsabilidad activa en la comunicación, especialmente en la modalidad virtual. Según ella, "Tuvimos que activamente compartir o explicar cosas que conversábamos... Sentí una responsabilidad para conectar y comunicar." Este rol proactivo surgió como una respuesta a la necesidad de garantizar una comunicación clara y efectiva dentro del grupo, especialmente en un entorno donde la virtualidad podía dificultar el flujo de información. E3 asumió un papel más dinámico y participativo para asegurar que todas las dudas fueran resueltas y que la interacción grupal permaneciera eficiente.

Conducta crítica positiva hacia la organización institucional

Además, E3 expresó un profundo agradecimiento y confianza en la institución, reconociendo su flexibilidad y apertura: "Sentí como, sobre todo, ¡Ay qué bueno que puedan acomodarnos!... La institución siempre ha sido muy abierta en apoyar nuestra búsqueda de aprendizaje." Este respaldo institucional reforzó su confianza en la capacidad del centro para adaptarse a las necesidades y preferencias de los estudiantes, creando un entorno propicio para el aprendizaje.

Estrategias para manifestar resistencia de manera pública o privada

Reinterpretación del discurso (Privada)

En la misma línea, E3 describió cómo al enfrentar instrucciones de nuevos docentes, experimenta una mezcla de nervios y motivación. Comentó: "Siempre hay un poquito de nervios, pero también un poquito de ganas... un reto para superar." Este sentimiento refleja una combinación de resistencia inicial y disposición al crecimiento. Los nervios no son un obstáculo permanente, sino un catalizador que impulsa a E3 a aceptar los desafíos y aprovechar las nuevas dinámicas como oportunidades para mejorar.

Consecuentemente, E3 destacó que se siente segura cuando identifica conexiones claras y útiles entre lo aprendido y su aplicación práctica: "Pero también mucho de la seguridad. Yo recuerdo muchos momentos cuando discutimos gramática, y yo podría ver que esa conecta con algo que quería decir." Este enfoque no solo refuerza su confianza, sino que también motiva su participación activa al identificar la utilidad de lo aprendido en contextos reales.

Adaptación silenciosa (Privada)

Ante situaciones de incertidumbre, E3 comentó que solía enfocarse en temas que le resultaban familiares y cómodos: "Creo que elegí hablar de cosas donde tengo mucha confianza, cosas que conozco muy bien. Quizás no arriesgué tanto con ciertas nuevas reglas." Esta forma de actuar le ayudó a manejar mejor sus nervios y a sentirse más segura, facilitando así su proceso de adaptación a las nuevas expectativas del curso.

Coalición de grupos (Pública)

En igual medida, E3 destacó la utilidad de los juegos de rol como una herramienta para participar activamente y generar confianza: "Con el juego de rol... me ayudó mucho compartir experiencias con mi amiga, eso me animó." Este enfoque no solo facilitó la interacción en el aula, sino que también promovió una comunicación más efectiva y un aprendizaje colaborativo, fortaleciendo su integración en el grupo.

Humor irónico (Pública)

Sumado a lo anterior, E3 utilizó el humor como una estrategia para manejar la incomodidad inicial ante nuevas instrucciones, expresando: "Creo que hice lo primero, pero de manera de broma... evitar mis nervios que no podría." Esta táctica le permitió expresar su disconformidad de una manera menos confrontativa, ayudando a aligerar la tensión y facilitando su adaptación al nuevo entorno.

Visibilidad estratégica (Pública)

En cuanto a su propia participación en plataformas como Google Reviews, E3 admitió: "Muy pocas veces, pero sé que es importante... creo que las únicas veces, cuando lo hago, es cuando alguien me pide." Esto sugiere que, aunque E3 reconoce el valor de compartir opiniones en línea, prefiere hacerlo solo cuando hay una solicitud explícita, lo que limita su impacto en la retroalimentación pública del instituto.

De manera complementaria, E3 destacó la importancia de las buenas reseñas y la experiencia del equipo docente al seleccionar un instituto. Según ella: "Yo creo que escribí porque tenía buenas reviews... Lo que más me convenció era el equipo." Esto demuestra cómo las opiniones positivas en línea actúan como un primer filtro en la toma de decisiones, pero el factor decisivo es la percepción directa de la calidad y experiencia del personal.

Anonimato en acciones (Privada)

De la misma manera, E3 tiende a compartir sus experiencias principalmente con personas cercanas, mencionando: "Pasé como muchas veces, pero el problema es que todos mis amigos son peruanos." Esta conducta se evidencia como una

tendencia a influir dentro de su entorno inmediato, más que a través de plataformas abiertas, restringiendo así la difusión de su percepción del instituto.

5.1.4 Entrevistada 4 (E4)

De inicio, el entrevistado E4 es un estudiante australiano de 40 años con un nivel intermedio de español. Él ha vivido tres rotaciones de profesores. Su experiencia refleja las estrategias y reacciones emocionales que los estudiantes adultos emplean para afrontar los cambios, proporcionando un contraste significativo con los perfiles de estudiantes adultos.

Reacciones emocionales ante la rotación de docentes

Incomodidad, desorientación y confusión emocional

Como punto de partida, E4 expresó una sensación de disrupción en su dirección de estudio al ser cambiado a un nuevo docente. Comentó:

I thought my direction of study would change. What we study will change. We had particular things we were studying, and then they would change. So my direction of study was going to change. It felt like the continuity of the course could be affected by each new teacher.³⁶

Esta percepción muestra su preocupación por la alteración de los contenidos y objetivos del curso, lo cual percibe como una amenaza para la continuidad académica.

Además, el entrevistado E4 expresó que no fue informado con anticipación sobre la rotación de docentes, lo que lo hizo percibir el evento como repentino e inesperado, incluso si la razón era práctica. Según sus palabras:

³⁶ Pensé que mi dirección de estudio cambiaría. Lo que estudiamos cambiará. Teníamos cosas específicas que estábamos estudiando, y luego cambiarían. Así que mi dirección de estudio iba a cambiar. Sentí que la continuidad del curso podría verse afectada por cada nuevo profesor (E4). Traducción libre.

I didn't know about it until I arrived. But it would have been planned because our schedules were different, so I had to change. Not knowing in advance made it feel sudden, even if it was for a practical reason.³⁷

A partir de ello, este testimonio destaca cómo la ausencia de comunicación previa incrementa la sensación de incertidumbre y desorganización, afectando su capacidad de adaptarse rápidamente al nuevo docente.

Agotamiento emocional (aburrimiento, desestabilidad y frustración)

En una línea similar, otra emoción destacada fue la frustración al reintroducir su nivel de aprendizaje con cada rotación de docentes. Según explicó:

I don't like to do it, because I feel my time studying is limited, and I need to make the most of it. Reintroducing myself every time takes away from the learning experience, which is frustrating when I want to focus on progress.³⁸

Este testimonio refleja su percepción de que este proceso consume tiempo valioso que podría dedicarse al progreso académico. Además, el entrevistado siente que su tiempo de estudio es limitado, lo que intensifica su frustración al tener que reiniciar constantemente su dinámica de aprendizaje.

Asimismo, E4 indicó que la rotación de docentes genera incomodidad inicial, no tanto por la persona en sí, sino por el ajuste necesario a un nuevo sistema de enseñanza. En sus palabras:

At first, I think you feel uncomfortable because it's not the teacher that makes you uncomfortable. It is the change of system. You have to change and understand the new system. Adjusting to a different teaching style feels destabilizing and takes time to get used to.³⁹

³⁷ No lo supe hasta que llegué. Pero habría sido planeado porque nuestros horarios eran diferentes, así que tuve que cambiar. No saberlo con anticipación lo hizo sentir repentino, incluso si era por una razón práctica (E4). Traducción libre.

³⁸ No me gusta hacerlo, porque siento que mi tiempo de estudio es limitado y necesito aprovecharlo al máximo. Reintroducirme cada vez me quita de la experiencia de aprendizaje, lo cual es frustrante cuando quiero concentrarme en avanzar (E4). Traducción libre.

³⁹ Al principio, creo que te sientes incómodo porque no es el profesor quien te incomoda. Es el cambio de sistema. Tienes que cambiar y entender el nuevo sistema. Adaptarse a un estilo de

Este testimonio destaca cómo los cambios frecuentes generan una sensación de inestabilidad, dificultando la adaptación inmediata.

Igualmente, otro aspecto destacado fue la frustración que surge debido a los retrocesos percibidos en el progreso académico. Según el entrevistado:

Normally it takes time to become accustomed to a new teacher's way. Difficulty in expressing ideas so that both people understand correctly... You feel like your progress is stuck on that day. It's frustrating because each transition feels like a setback.⁴⁰

Aquí, la rotación de docentes se asocia con una pérdida de continuidad, lo que genera la percepción de un estancamiento en el aprendizaje.

De la misma manera, E4 expresó que los cambios frecuentes pueden generar una sensación de estancamiento. En sus palabras: "You feel like your progress is not advancing... Progress is stuck on that day."⁴¹ Esta sensación puede desmotivar, especialmente cuando se busca construir sobre lo que ya se ha aprendido.

Disfrute emocional (satisfacción, entusiasmo, compromiso y motivación)

En otros momentos, E4 mencionó haber sido informado previamente sobre el cambio, lo que le permitió prepararse mentalmente para la transición. Según explicó: "It was told. Yeah, it was told to me before. Yes. Being informed ahead of time helped me prepare mentally, even though adjusting to a new teacher was still challenging."⁴² Aunque la adaptación a un nuevo docente sigue siendo difícil, contar con información anticipada parece disminuir la ansiedad del cambio.

enseñanza diferente se siente desestabilizador y lleva tiempo acostumbrarse (E4). Traducción libre.

⁴⁰ Normalmente lleva tiempo acostumbrarse al estilo de un nuevo profesor. Dificultad para expresar ideas de forma que ambos las entiendan correctamente... Sientes que tu progreso se detiene ese día. Es frustrante porque cada transición se siente como un retroceso (E4). Traducción libre.

⁴¹ Sientes que tu progreso no está avanzando... El progreso se detiene ese día (E4). Traducción libre.

⁴² Se me dijo. Sí, se me dijo antes. Estar informado con anticipación me ayudó a prepararme mentalmente, aunque adaptarme a un nuevo maestro seguía siendo un desafío (E4). Traducción libre.

Transición emocional (de la sorpresa, curiosidad y entusiasmo a la adaptabilidad y equilibrio emocional)

En contraste, E4 manifestó decepción ante cambios repentinos de profesor, pero adoptó una postura más positiva al enfocarse en las oportunidades de aprendizaje que cada cambio podría ofrecer. En sus palabras:

Maybe once or twice, yeah. Maybe once or twice. It was disappointing... but it's okay. Sometimes I think I'll learn something new. Even though the lack of communication felt frustrating, I tried to stay positive by focusing on the possibility of gaining new insights from each change.⁴³

Esto resalta su capacidad de resiliencia frente a la frustración inicial, al buscar valor en la experiencia.

Adicionalmente, E4 señaló que adaptarse a un nuevo profesor implica múltiples desafíos simultáneos, como demostrar competencias, establecer un nivel de respeto mutuo y entender un nuevo sistema de aprendizaje. Según explicó: "Because I need to, number one, demonstrate my competency, my level of understanding. Number 2, I need to be polite and respectful to someone new. And number 3, I need to adapt to a new system of learning."⁴⁴ Este equilibrio de demandas genera una sensación de sobrecarga que dificulta la transición.

Familiaridad y preferencia por un profesor regular

Sumado a lo anterior, E4 mencionó que cambiar de profesor afecta la conexión establecida y el ritmo de aprendizaje que ya se había formado con el docente anterior. Según expresó: "I was disappointed because I stay with the same teacher... there's a rhythm to learning between people. And you can express ideas very fast with someone that you know. Losing that connection disrupts the flow and

⁴³ Tal vez una o dos veces, sí. Tal vez una o dos veces. Fue decepcionante... pero está bien. A veces pienso que aprenderé algo nuevo. Aunque la falta de comunicación fue frustrante, traté de mantenerme positivo al enfocarme en la posibilidad de obtener nuevos aprendizajes con cada cambio (E4). Traducción libre.

⁴⁴ Porque necesito, en primer lugar, demostrar mi competencia, mi nivel de comprensión. En segundo lugar, necesito ser educado y respetuoso con alguien nuevo. Y en tercer lugar, necesito adaptarme a un nuevo sistema de aprendizaje (E4). Traducción libre.

makes learning slower."⁴⁵ Esta pérdida de conexión interpersonal se percibe como una barrera que ralentiza el proceso de aprendizaje.

Conductas en respuesta a la rotación de docentes

Conducta de apertura y positividad

Otro aspecto relevante es que E4 manifestó una combinación de frustración y curiosidad al interactuar con el nuevo profesor. Por un lado, la frustración se relaciona con la incertidumbre sobre los métodos de enseñanza. Por otro lado, la curiosidad está ligada a las oportunidades de aprendizaje que el nuevo docente podría aportar. Según comentó: "At first, there was frustration trying to understand the new way that we were going to learn. But also, curiosity because new people bring new perspectives."⁴⁶ Esta dualidad resalta cómo la rotación de docentes afecta la disposición del estudiante hacia la participación en el aula.

También, E4 enfatizó que contar con un sistema de aprendizaje bien definido facilita su participación en el aula, ya que le otorga una sensación de comodidad y seguridad. Explicó:

You have a system in place, and it feels comfortable. I know, for example, when we have a class, we are going to have a conversation for 30 minutes, then we will learn vocabulary... that system is in place, and feels comfortable. Knowing what to expect each class gives me a sense of security.⁴⁷

Este testimonio muestra que las conductas del estudiante están influenciadas por su capacidad de anticipar las actividades y objetivos de cada sesión.

⁴⁵ Estaba decepcionado porque con el mismo profesor se crea un ritmo en el aprendizaje entre las personas. Y puedes expresar ideas muy rápido con alguien que conoces. Perder esa conexión interrumpe el flujo y hace que el aprendizaje sea más lento (E4). Traducción libre.

⁴⁶ Al principio, había frustración por tratar de entender la nueva forma en que íbamos a aprender. Pero también curiosidad porque las personas nuevas traen nuevas perspectivas (E4). Traducción libre.

⁴⁷ Tienes un sistema establecido, y se siente cómodo. Sé que, por ejemplo, cuando tenemos una clase, vamos a tener una conversación durante 30 minutos, luego aprenderemos vocabulario... ese sistema está establecido y se siente cómodo. Saber qué esperar en cada clase me da una sensación de seguridad (E4). Traducción libre.

Otro aspecto relevante es que E4 describió una conducta proactiva al ajustar su conducta para cumplir con las expectativas del nuevo profesor. Mencionó: "My attitude is to adapt. I try to be the same, to maintain the same curiosity... more focused, more formal, less free with my Spanish."⁴⁸ Este cambio hacia un enfoque más estructurado refleja una disposición a modificar sus conductas para garantizar el cumplimiento de las normas del aula.

Quejas hacia las actividades o los docentes

Aunado a ello, E4 destacó la dificultad de adaptarse al estilo de comunicación del nuevo docente, lo que afecta sus interacciones en el aula. Según comentó: "It takes time to become accustomed to a new teacher's way. There's difficulty in expressing ideas so that both people understand correctly. Miscommunication can be frustrating, especially when adjusting to someone's unique style."⁴⁹ La falta de familiaridad con las expectativas del docente genera frustración y limita la participación activa del estudiante.

Conducta dialógica para mantener una convivencia existencial

Adicionalmente, E4 expresó una aceptación hacia el cambio, pero reconoció que esta implicó una pérdida de comodidad en su entorno de aprendizaje. Mencionó:

I accept the situation... There's no resistance. The only resistance I have is my comfort, my feeling of being comfortable is gone. I tried to adapt without opposing the change, but I definitely felt a loss of ease in the learning environment.⁵⁰

Este testimonio refleja cómo, aunque no se opuso abiertamente al cambio, el entrevistado experimentó una sensación de incomodidad que afectó su interacción con el entorno educativo.

⁴⁸ Mi conducta es adaptarme. Trato de ser el mismo, mantener la misma curiosidad... más enfocado, más formal, menos libre con mi español (E4). Traducción libre.

⁴⁹ Lleva tiempo acostumbrarse a la forma de un nuevo profesor. Hay dificultad para expresar ideas de forma que ambas personas las entiendan correctamente. La falta de comunicación puede ser frustrante, especialmente al adaptarse al estilo único de alguien (E4). Traducción libre.

⁵⁰ Acepto la situación... No hay resistencia. La única resistencia que tengo es mi comodidad, mi sensación de estar cómodo se ha ido. Traté de adaptarme sin oponerme al cambio, pero definitivamente sentí una pérdida de facilidad en el entorno de aprendizaje (E4). Traducción libre.

Estrategias para manifestar resistencia de manera pública o privada

Reinterpretación del discurso (Privada)

Cabe señalar que, E4 utiliza la curiosidad como motor de una estrategia para enfrentar las instrucciones de los nuevos profesores. En lugar de resistirse de manera directa, busca entender cómo estructuran sus ideas y cómo perciben el idioma español. Según mencionó: "I'm curious about how they explain ideas to me, how they will explain ideas. I'm curious about how they think about Spanish as a language."⁵¹ Esta estrategia permite al entrevistado involucrarse activamente con los nuevos métodos de enseñanza, lo que minimiza la resistencia inicial.

Adaptación silenciosa (Privada)

Otro punto a considerar es que E4 adopta una estrategia de cumplimiento activo, siguiendo las instrucciones del nuevo profesor con el objetivo de adaptarse rápidamente. Explicó: "I do as I am told. I follow my instructions as best I can. I try to adapt by listening closely and doing what's asked, focusing on learning instead of questioning the process."⁵² Este enfoque refleja una forma de resistencia indirecta, en la que el estudiante prioriza el aprendizaje sobre cuestionar los cambios, reduciendo así posibles tensiones con el docente.

Es importante destacar que, la frustración es utilizada por E4 como una estrategia interna para expresar resistencia al cambio. Comentó: "I have to explain my level or explain what I know... Normally, I don't like to do it, because I feel my time studying is limited, and I need to make the most of my time."⁵³ Esta estrategia refleja un descontento silencioso, ya que el estudiante acepta las instrucciones, pero lo hace con una percepción de ineficiencia que podría influir en su motivación.

⁵¹ Tengo curiosidad por cómo me explican las ideas, cómo explicarán las ideas. Tengo curiosidad por cómo piensan sobre el español como idioma (E4). Traducción libre.

⁵² Hago lo que me dicen. Sigo mis instrucciones lo mejor que puedo. Trato de adaptarme escuchando con atención y haciendo lo que se me pide, enfocándome en aprender en lugar de cuestionar el proceso (E4). Traducción libre.

⁵³ Tengo que explicar mi nivel o explicar lo que sé... Normalmente, no me gusta hacerlo, porque siento que mi tiempo de estudio es limitado y necesito aprovecharlo al máximo (E4). Traducción libre.

Conviene agregar que E4 indicó que el nerviosismo se convierte en una estrategia que refleja resistencia de manera no confrontativa. Explicó: "It's sometimes confronting to have to speak a foreign language with someone you don't know... It adds an extra layer of pressure, as I feel exposed when speaking in a language I'm still learning with someone unfamiliar."⁵⁴ Esta conducta actúa como una forma de resistencia emocional, donde el estudiante evita manifestar oposición directa, pero siente presión al adaptarse al entorno del nuevo docente.

Visibilidad estratégica (Pública)

Vale la pena mencionar que E4 expresó que prioriza la calidad del servicio educativo sobre la consistencia en la asignación de profesores al elegir una escuela. Comentó: "I definitely use it to pick a school... It's good if I can keep the same teacher, but if the service is good and the teachers are good, then that's all that matters to me."⁵⁵ Esta estrategia refleja una postura pragmática, donde la calidad general del aprendizaje y el servicio ofrecido tienen mayor peso que la estabilidad docente.

En la misma línea, E4 indicó que utiliza plataformas como Google Reviews para dar reconocimiento público a las escuelas que ofrecen un servicio de calidad. Explicó: "Yeah, definitely. I think that good service deserves good reviews... If you provide the service, the business deserves to survive."⁵⁶ Esta conducta manifiesta una estrategia activa, donde el estudiante contribuye al prestigio de la institución como una forma de mantener y fortalecer el servicio recibido.

Del mismo modo, E4 mencionó que recomendaría la escuela a otros extranjeros interesados en aprender español, valorando la calidad de la enseñanza y el entorno acogedor. Según expresó: "Yes, I would recommend the school to other foreigners

⁵⁴ A veces es desafiante tener que hablar un idioma extranjero con alguien que no conoces...

Agrega una capa extra de presión, ya que me siento expuesto al hablar un idioma que aún estoy aprendiendo con alguien desconocido (E4). Traducción libre.

⁵⁵ Definitivamente lo uso para elegir una escuela... Está bien si puedo mantener al mismo profesor, pero si el servicio es bueno y los profesores son buenos, entonces eso es lo único que me importa (E4). Traducción libre.

⁵⁶ Sí, definitivamente. Creo que un buen servicio merece buenas reseñas... Si ofreces el servicio, el negocio merece sobrevivir (E4). Traducción libre.

in Peru... They do a good job. The way they teach Spanish is great."⁵⁷ Este acto refleja una estrategia para fortalecer la reputación de la institución, incentivando su crecimiento y sostenibilidad en el mercado educativo.

5.1.5 Entrevistada 5 (E5)

A medida de introducción, La entrevista E5 es una mujer de 30 años, de nacionalidad americana, que se encuentra en un nivel intermedio alto de español. Durante su proceso de aprendizaje, ha experimentado dos rotaciones de docentes, lo cual ha influido en su experiencia educativa.

Reacciones emocionales ante la rotación de docentes

Transición emocional (de la sorpresa, curiosidad y entusiasmo a la adaptabilidad y equilibrio emocional)

Para comenzar, E5 expresó una notable flexibilidad ante la rotación de docentes, describiendo la transición como fluida: "Lo que pasó es que tuve un profesor una vez cada semana y Vera los fines de semana." Según su relato, el proceso de rotación no alteró significativamente el ritmo de aprendizaje, lo que permitió continuar sin grandes interrupciones. Esta conducta refleja una capacidad de adaptación frente a cambios estructurales en la planificación docente, destacando que la alternancia entre dos profesores no fue percibida como un obstáculo sino como una dinámica manejable.

Inicialmente, E5 expresó una mezcla de preocupación y tristeza, pero esta fue rápidamente acompañada por una sensación de calma: "Sentí un poco de preocupación y tristeza, pero con aceptación tranquila al saber que había otra profesora." Esto indica una transición emocional fluida, donde la aceptación progresiva ayudó a mitigar cualquier resistencia inicial frente al cambio.

Consecuentemente, E5 experimentó una combinación de tristeza, interés y curiosidad al enterarse de la rotación de docentes. Según ella: "Sentí tristeza y decepción por el cambio, pero también interés en conocer a los nuevos profesores

⁵⁷ Sí, recomendaría la escuela a otros extranjeros en Perú... Hacen un buen trabajo. La forma en que enseñan español es excelente (E4). Traducción libre.

y ver si tenían la misma calidad que Carolina." Este conjunto de emociones refleja la ambivalencia típica de los estudiantes ante cambios en la estructura docente. Aunque inicialmente hubo cierta resistencia emocional, E5 mostró una apertura hacia los nuevos profesores, motivada por la posibilidad de mantener o mejorar la calidad del aprendizaje.

Además, E5 experimentó una sorpresa positiva inicial, al encontrar que su nueva profesora, Vera, estaba bien preparada: "Mi primera clase con Vera fue sorprendente porque ya sabía del libro que estábamos usando, lo que me hizo sentir tranquila." Sin embargo, esta sensación de seguridad fue seguida por una preocupación leve ante la posibilidad de futuros cambios docentes: "Volví a sentir una leve preocupación cuando supe que habría otro cambio de profesor en el futuro." Esto refleja un aspecto emocional común en contextos de rotación docente, donde los estudiantes oscilan entre la aceptación inicial y la incertidumbre ante el cambio continuo.

Asimismo, E5 expresó una frustración inicial al enfrentarse con un enfoque gramatical más riguroso en las clases de Vera: "Con Vera, las clases eran mucho más estructuradas y enfocadas en la gramática, lo que me hacía sentir más consciente de mis errores, y a veces me hacía sentir menos segura en mi fluidez." Sin embargo, este sentimiento inicial fue mitigado a medida que E5 reconoció los beneficios de esta metodología para mejorar su precisión lingüística, lo que finalmente aportó seguridad y confianza en su aprendizaje.

Incomodidad, desorientación y confusión emocional

En función de lo expuesto, E5 experimentó una preocupación leve, acompañada de tristeza al enterarse de la rotación de docente: "Estuve un poco preocupada, triste y decepcionada al enterarme del cambio de profesora, pero no en un nivel alto." Esto refleja un apego emocional hacia la docente anterior y una ligera resistencia a la nueva dinámica. Sin embargo, esta preocupación fue moderada y no persistió a medida que se fue ajustando al cambio.

Disfrute emocional (satisfacción, entusiasmo, compromiso y motivación)

A pesar de cierta preocupación leve por la ausencia temporal de una docente, E5 destacó cómo la situación le permitió experimentar diferentes estilos de enseñanza: "Me preocupaba un poco el no ver a Vera por una semana, ya que me sentía conectada a su estilo de enseñanza, pero también me sentí inspirada y energizada al tener la oportunidad de experimentar las diferentes energías que cada uno de los profesores aportaba." Esta valoración de la diversidad docente ilustra su capacidad para extraer beneficios de la rotación, enriqueciendo su experiencia académica.

Sumado a lo anterior, E5 destacó la alta calidad docente y la capacidad de los profesores para personalizar su aprendizaje: "Creo que la calidad de profesor es muy alto allá. (...) Esto fue lo que quise más que nada, con un profesor que puede personalizar mi aprendizaje." Este reconocimiento refleja un aprecio hacia la flexibilidad pedagógica y la diversidad en los métodos de enseñanza. La exposición a diferentes enfoques, como la incorporación de elementos culturales y artísticos, enriqueció su experiencia académica y fomentó un aprendizaje más integral.

Otro aspecto relevante es que la comunicación anticipada fue un elemento clave para reducir la ansiedad en E5: "Jorge me explicó cómo sería un poco complicado tener dos profesores, pero estuvimos felices con el horario acordado." Este enfoque proactivo en la gestión de la rotación de docentes no solo brindó claridad sobre las nuevas dinámicas, sino que también generó un ambiente de confianza y tranquilidad, facilitando la transición entre los distintos estilos de enseñanza.

Aunado a ello, E5 expresó una preferencia por las clases presenciales frente a las virtuales debido a su estructura y formalidad: "Prefiero clases presenciales a las virtuales... Con Vera, las clases eran más estructuradas, quizás un poco más planificadas, con más enfoque en gramática." Las clases presenciales, con un enfoque más estructurado, proporcionaron a E5 un entorno más formal y organizado, lo que mejoró su experiencia de aprendizaje en comparación con la dinámica más conversacional de las sesiones virtuales.

A pesar de las diferencias entre los docentes, E5 expresó una satisfacción al beneficiarse de estilos pedagógicos contrastantes: "Con Vera las clases eran más estructuradas y enfocadas en la gramática, mientras que con el otro profesor eran más abiertas y espontáneas." La capacidad de adaptarse y extraer lo mejor de ambos métodos generó una sensación de plenitud, al experimentar un aprendizaje equilibrado entre estructura y creatividad.

Con base en lo mencionado, La confianza y conexión con el docente fueron percibidas como elementos esenciales para el progreso de E5: "La conexión y confianza con el docente son esenciales para mi progreso." Este vínculo emocional proporcionó un ambiente de seguridad y motivación, reforzando el compromiso del estudiante con su proceso formativo.

Agotamiento emocional (aburrimiento, desestabilidad y frustración)

Desde otro ángulo, E5 experimentó una ligera frustración al olvidar una tarea debido a la frecuencia semanal de las clases: "No había muchas dificultades, pero una pequeña fue que Vera nos dio tareas, y como solo la veía una vez a la semana, olvidé hacer la tarea." Aunque este inconveniente no fue grave, generó una sensación de desorganización temporal que requirió ajustes en su rutina.

Conductas en respuesta a la rotación de docentes

Evitar el contacto o relación con el docente

Cabe señalar que, E5 mostró una conducta reservada y observante al inicio, al expresar que "me sentía un poco distante porque aún no había generado confianza con el nuevo profesor." Este enfoque le permitió evaluar la dinámica de la clase y las expectativas del docente antes de sentirse cómoda para participar más activamente. La distancia inicial, combinada con un enfoque tranquilo y enfocado, refleja una postura de cautela que facilitó su proceso de adaptación en un entorno de cambio.

Consecuentemente, E5 adoptó una postura reservada frente al nuevo docente: "Cuando empezó el cambio, mi conducta era bastante observante y cautelosa." Sin embargo, esta conducta evolucionó hacia una mayor apertura y confianza a medida

que se verificaron las competencias del profesor y su capacidad para cumplir con las expectativas académicas.

Conducta dialógica para mantener una convivencia existencial

Otro punto a considerar es que en lugar de imponer su propio ritmo o estilo de aprendizaje, E5 optó por una conducta no desafiante y de adaptación a las actividades grupales: "No intenté imponer mi propio ritmo de aprendizaje o desvincularme de las actividades grupales." Esta decisión subraya un deseo de integrarse al grupo y ajustarse a las expectativas de la clase, a pesar de su nivel más avanzado de español y sus preferencias personales por un aprendizaje autónomo.

De este modo, E5 menciona que, una vez que el docente demuestra su capacidad para adaptarse a sus expectativas, la dinámica en clase cambia positivamente: "Cuando el profesor logra pasar el desafío, mi conducta cambia y comienzo a tener más confianza." Este cambio sugiere un proceso de validación mutua, donde la superación de los retos iniciales refuerza la relación estudiante-docente, promoviendo un ambiente más relajado y participativo.

Desafío activo hacia normas establecidas

Es importante destacar que, E5 adoptó una conducta proactiva y desafiante con el objetivo de comprobar la capacidad del nuevo docente para adaptarse a sus necesidades: "Mostré una conducta de desafío activo al interactuar con el nuevo profesor." Esta postura refleja una combinación de altas expectativas y un enfoque crítico, particularmente en el contexto de un estudiante con un nivel avanzado que busca personalización en su aprendizaje.

En contraste, E5 también señala una conducta más confrontativa y resolutiva en caso de que el docente no cumpla con sus expectativas: "Si el profesor no pasa el desafío, intento ser más directa sobre lo que quiero en mis clases." Este enfoque, que incluye la posibilidad de abandonar las sesiones si no se observa una mejora, refuerza la autonomía del estudiante y su búsqueda de experiencias que justifiquen su inversión.

Conviene agregar que, E5 destacó que su conducta inicial incluyó un segundo desafío activo, buscando comprobar si el nuevo profesor podía ajustarse a sus necesidades. A medida que esta expectativa fue satisfecha, la conducta del entrevistado evolucionó hacia una mayor apertura y receptividad: "Después de conocer al nuevo profesor y ver que cumplía con lo que estaba buscando... mi conducta cambió y me volví más abierta y receptiva." Esta transición ilustra un proceso gradual de validación mutua, que permitió fortalecer la confianza y la participación activa.

Expresar frustración mediante irritación o conductas hostiles

Vale la pena mencionar que E5 expresó frustración potencial si no se cumplían sus expectativas de personalización: "Quería ver si los profesores estaban dispuestos a hacer algo más allá de lo básico, y si no, eso me frustraría." La falta de un enfoque individualizado podría impactar negativamente en su confianza en el proceso de enseñanza y su percepción del valor de su inversión en la educación.

Confianza institucional para facilitar la adaptación

En la misma línea, E5 subrayó que su relación previa con la institución influyó positivamente en su conducta: "Mi conducta hacia la institución fue bastante abierta... confiaba en cómo gestionan sus operaciones y su enfoque en la enseñanza." Esta confianza institucional preexistente facilitó la adaptación a la rotación de docentes, demostrando la importancia de un ambiente organizacional sólido y coherente.

Del mismo modo, E5 destacó una confianza sostenida gracias a la percepción de calidad constante en el instituto: "Inicialmente, mi percepción era que solo un profesor, Carolina, tenía un nivel excepcional... me di cuenta de que el instituto tiene estándares muy altos para seleccionar a sus docentes." Esto indica una conducta de respaldo hacia la institución, sustentada en la calidad uniforme de sus docentes.

Adicionalmente, la entrevistada E5 manifestó una conducta de confianza que se fortaleció al experimentar la consistencia en la calidad de los diferentes docentes: "Inicialmente, pensaba que Carolina era una profesora excepcional y que su calidad

era algo único dentro de la institución. Sin embargo, a medida que tuve la oportunidad de asistir a sesiones con Vera y Juan, me sorprendí gratamente al ver que el nivel de exigencia y la calidad eran consistentes en todos los docentes.” Esto refleja una percepción positiva consolidada por la continuidad de altos estándares en la enseñanza, lo que incrementó su seguridad en el proceso educativo.

Estrategias para manifestar resistencia de manera pública o privada

Reinterpretación del discurso (privada)

En función de lo expuesto, E5 expresó que “ambos profesores estaban bien coordinados, lo que hizo que no hubiera ningún espacio en blanco en el aprendizaje.” Esta estrategia evidencia cómo la percepción de una buena coordinación entre los docentes permite al estudiante confiar en la continuidad del proceso educativo, evitando interrupciones en el aprendizaje. La coordinación eficiente resulta una herramienta clave para mitigar la resistencia a la rotación de docentes.

En sintonía, E5 manifestó que siente la necesidad de cambiar el ambiente cuando percibe que la tensión afecta su rendimiento: "Intento crear un ambiente más ligero, porque, de lo contrario, me siento como si estuviera bajo examen constante y mi desempeño baja." Esta respuesta denota una conducta proactiva frente a situaciones de estrés, utilizando el entorno como un recurso para manejar la ansiedad. Al identificar las condiciones que le generan presión, el entrevistado busca no solo aliviar su estado emocional, sino también optimizar su capacidad de aprendizaje, lo cual sugiere un enfoque estratégico y reflexivo hacia su desarrollo académico.

A continuación, E5 menciona que, aunque al principio experimentó nervios, "con el avance de la actividad, me di cuenta del valor práctico y social." Esta estrategia permitió al entrevistado transformar sus ansiedades iniciales en un aprendizaje significativo, mostrando una disposición a enfrentar nuevas dinámicas para mejorar su rendimiento.

Seguidamente, E5 destacó que la retroalimentación inmediata le permite "corregir errores en el momento y convertirlos en aciertos." Este enfoque no solo mejora la precisión en su desempeño, sino que también incrementa su confianza, reforzando su participación activa en el aula. La inmediatez de las correcciones contribuye a una experiencia de aprendizaje más fluida y efectiva.

Retiro voluntario (privada)

De la misma manera, E5 subrayó: "Si no tengo confianza en el profesor, prefiero abandonar y empezar con alguien diferente." Esta afirmación resalta una estrategia de resistencia centrada en la búsqueda activa de una relación de confianza con el docente, lo que asegura un entorno propicio para el aprendizaje. La confianza y conexión genuina funcionan como un filtro que E5 utiliza para decidir si continuar con el profesor, demostrando un enfoque basado en la relación interpersonal como mecanismo para superar la incertidumbre del cambio.

Desafío directo (pública)

Sumado a lo anterior, E5 señaló: "Cuando me encuentro con un nuevo docente que es demasiado estricto o rígido, especialmente si no tengo una relación establecida con él, tiendo a resistirme a ese tipo de enfoque." Esta resistencia inicial a instrucciones directas sin una conexión previa revela una estrategia defensiva. El estudiante prioriza una interacción más flexible para sentirse más cómodo en el entorno de aprendizaje.

Humor irónico (pública)

Además, E5 destacó el uso del humor como un mecanismo clave: "Hacer comentarios en tono de broma, como decir '¿Es un examen o qué?' me ayuda a romper esa barrera de seriedad y a relajarme un poco." Esta estrategia permite al estudiante transformar un ambiente tenso en uno más relajado, facilitando la interacción y disminuyendo la percepción de rigidez.

Asimismo, E5 destacó cómo utiliza el humor para manejar ambientes tensos: "Si percibo que el ambiente es demasiado rígido o tenso, no dudo en usar el humor para suavizarlo." Este mecanismo no solo le permite aliviar la ansiedad, sino también facilitar la interacción en el aula. Al hacer comentarios ligeros, E5 rompe

con la seriedad del contexto, generando un espacio más accesible para ella y sus compañeros. Esto revela su capacidad para adaptarse y, al mismo tiempo, contribuir a un ambiente colectivo más favorable.

Adaptación silenciosa (Privada)

Otro aspecto relevante es que E5 describió cómo la ansiedad emerge al sentir que su nivel real no es percibido correctamente, afirmando: "Me siento muy ansiosa cuando creo que el profesor o mis compañeros pueden percibir un nivel de español más bajo del que realmente tengo." Esta preocupación revela un deseo de validación y reconocimiento, lo cual podría ser resultado de un entorno competitivo o exigente. La entrevistada parece experimentar un conflicto interno entre sus habilidades reales y cómo estas son interpretadas por otros, lo que puede obstaculizar su seguridad y desempeño en clase. Esta tensión la lleva a esforzarse por corregir rápidamente cualquier error, reforzando así su autoestima académica.

Visibilidad estratégica (Pública)

En un intento por asegurar que la instrucción se adapte a sus necesidades, E5 señaló: "Quería asegurarme de que el profesor comprendiera claramente mis dificultades para que la clase se adaptara a mis necesidades." Aquí se evidencia una estrategia consciente de comunicación, donde el estudiante no solo busca ser comprendido, sino también influir activamente en la dinámica pedagógica. Este enfoque refleja una necesidad de personalización en la enseñanza que permita maximizar su potencial, especialmente en un contexto grupal donde las diferencias de nivel pueden ser significativas.

Aunado a ello, E5 empleó una estrategia consciente de selección basada en plataformas públicas como Google Reviews, enfocándose en "las biografías de los profesores y la misión de la institución." Además, E5 priorizó verificar que la visión y objetivos institucionales estén alineados con sus metas de aprendizaje, destacando la importancia de la calidad educativa.

Cabe señalar que, E5 utilizó estrategias que integran la revisión de reseñas en línea y la observación de redes sociales institucionales para evaluar la calidad de la enseñanza y la legitimidad del centro educativo. Al señalar que "presta atención a

las reseñas detalladas y a la calidad del contenido en redes sociales como Instagram," E5 destaca cómo estos elementos refuerzan su confianza en la institución. Este enfoque público proporciona una verificación adicional de la reputación institucional.

Otro punto a considerar es que E5 demuestra una marcada preferencia por depender de su círculo cercano para validar la calidad de las instituciones educativas. Como menciona, "Una amiga me recomendó la escuela de español después de una buena experiencia, y decidí probarlo también." Esta estrategia se basa en el intercambio de experiencias dentro de un entorno seguro y familiar, permitiendo que las decisiones se fundamenten en relaciones de confianza. Este enfoque no solo refuerza la seguridad en su elección, sino que también fomenta un ciclo de retroalimentación positivo entre los miembros de su red.

Coalición de grupos (Pública)

Es importante destacar que La estrategia de E5 se centró en utilizar actividades grupales, como el juego de rol, para aliviar tensiones iniciales. Según E5, "noté un cambio positivo en la dinámica del grupo," lo que facilitó su integración y permitió una experiencia más relajada. Este enfoque no solo ayudó a mejorar el ambiente en clase, sino que también fortaleció su conexión con los compañeros.

Adicionalmente, E5 confía en estrategias privadas, como las recomendaciones de personas cercanas, afirmando que "la recomendación de alguien en quien confío tiene más peso que otras fuentes." Este enfoque personal le permite equilibrar la información obtenida públicamente con una validación de confianza, lo que fortalece su decisión.

Cabe agregar que E5 prefiere mantener sus opiniones en un ámbito más privado, tal como indicó en su respuesta: "Prefiero compartir mis opiniones y experiencias educativas directamente con personas cercanas o conocidos en lugar de dejarlas en plataformas en línea." Esta estrategia de validación privada le permite proteger su percepción de posibles críticas externas o malinterpretaciones en entornos más amplios como Google Reviews, priorizando un control selectivo sobre quién recibe su retroalimentación.

5.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Reacciones Emocionales ante el la Rotación de Docentes

En primer lugar, uno de los aspectos más evidentes en los entrevistados fue la transición emocional que experimentaron ante la rotación docente. Si bien inicialmente predominaban sensaciones como la sorpresa, la curiosidad o incluso el entusiasmo, estas dieron paso, con el tiempo, a formas de adaptación y búsqueda de estabilidad emocional.

Este proceso se da en un contexto institucional caracterizado por clases personalizadas, donde la rotación de docentes es frecuente y no siempre anticipada, lo que exige del estudiante una alta flexibilidad emocional desde las primeras sesiones. Este hallazgo sugiere que, aunque el cambio genera una disrupción inicial, los estudiantes logran encontrar estabilidad tras un periodo de ajuste, lo que evidencia su capacidad emocional de resiliencia y flexibilidad frente a la incertidumbre que implica la rotación de docentes.

No obstante, es importante preguntarse hasta qué punto este proceso de ajuste es homogéneo y qué factores lo facilitan o dificultan. En algunos casos, la adaptación parece depender no solo de la percepción que los estudiantes tienen sobre el nuevo docente y su estilo de enseñanza, sino también del momento y forma en que se comunica el cambio, ya que en este instituto los anuncios pueden darse incluso minutos antes del inicio de la clase. Esta falta de previsibilidad fue identificada por varios entrevistados (E1, E2, E4, E5), quienes manifestaron incomodidad o desorientación inicial, lo que evidencia una ruptura en su sensación de seguridad y control. Así, la rotación de docentes no solo genera una reacción emocional momentánea, sino que activa un proceso en el que los estudiantes negocian internamente la manera en que afrontan la situación.

En una fase posterior, se identificó que con el tiempo, la mayoría de los entrevistados (E1, E2, E3, E4, E5) experimentaron una evolución hacia una fase de disfrute emocional, en la que la satisfacción, el entusiasmo, el compromiso y la motivación aumentaron conforme lograban ajustarse al nuevo entorno académico. Esta evolución se dio en un escenario donde el docente ocupa una posición central

en el proceso de aprendizaje, no solo como transmisor de contenidos, sino como figura principal de vínculo y referencia interpersonal, en un entorno donde el contacto entre pares es escaso y las relaciones colectivas son mínimas. En ese sentido, la capacidad del estudiante para alcanzar un estado de equilibrio emocional dependió, en gran medida, del tipo de vínculo que pudo establecer con el nuevo docente.

Así, algunos entrevistados manifestaron que la adaptación fue más rápida y fluida cuando percibieron que el nuevo profesor contaba con estrategias pedagógicas claras y estructuradas, lo cual facilitó la reconstrucción de la confianza en un entorno individualizado. En cambio, en otros casos, la falta de comunicación sobre el cambio generó una prolongación de la resistencia inicial, lo que retrasó la transición hacia la aceptación. Esto sugiere que la evolución hacia el disfrute emocional no depende únicamente del tiempo, sino también de factores relacionales como la percepción de continuidad metodológica y la calidad del vínculo pedagógico.

En sintonía con lo anterior, Bianchi (1981) planteó que la resistencia al cambio no es solo oposición, sino un proceso dinámico en el cual los individuos transitan por distintas fases de ajuste emocional y cognitivo. En este estudio, los entrevistados evidenciaron esta evolución, pasando desde la incomodidad inicial hasta la aceptación y el disfrute emocional. De manera similar, Ahumada y Sánchez (2022) describieron que la readaptación frente a cambios estructurales en contextos educativos implica un proceso de reajuste emocional y conductual.

Por otro lado, Romero, Castillejos y Reyes (2021) afirmaron que los estudiantes pueden experimentar ansiedad y desorientación cuando enfrentan cambios inesperados, como la rotación de docentes. La falta de familiaridad con la nueva figura docente puede generar inseguridad, lo que refuerza la importancia de un entorno de aprendizaje estable. En esta línea, Giroux (1992) argumentó que la resistencia, cuando es manejada adecuadamente, puede transformar dificultades en oportunidades. Esto se reflejó en los testimonios de los entrevistados, quienes, a pesar de la adversidad inicial, lograron encontrar formas de adaptación y renovar su compromiso con el aprendizaje.

De este modo, la resistencia emocional ante la rotación docente es un proceso gradual de adaptación que varía según la experiencia y los recursos de cada estudiante. Aunque la mayoría logra ajustarse, esta transición no siempre es inmediata ni sencilla, ya que implica una negociación interna influenciada por las relaciones pedagógicas y la claridad en la transición. Los hallazgos sugieren que la adaptación no ocurre de manera homogénea, sino que está determinada por factores como la comunicación del cambio y la percepción que los estudiantes tienen del nuevo docente, lo que refuerza la complejidad de este proceso.

Conductas en Respuesta a la Rotación de Docentes

Una primera conducta observada fue la apertura y disposición al cambio, manifestada por estudiantes que buscaron integrarse a la nueva dinámica con actitudes de colaboración (E1, E2, E3, E4, E5). En un contexto como el del instituto estudiado, donde las clases personalizadas y la rotación docente son prácticas habituales, esta disposición no solo revela adaptabilidad, sino también una forma de preservar continuidad ante condiciones inestables. Aunque Langer y Machado (2013) entienden la resistencia como una conducta frente al control, en este caso no se identifica oposición explícita, sino una toma de postura activa mediante la autorregulación. Esto sugiere que la resistencia puede manifestarse no desde la confrontación, sino desde la aceptación estratégica de las condiciones cambiantes.

Adicionalmente, la conducta dialógica fue ampliamente observada como mecanismo de regulación emocional y relacional (E1, E2, E3, E4, E5). En un entorno donde las interacciones entre pares son mínimas y el docente constituye el único interlocutor constante, esta forma de convivencia adquiere un valor central para sostener el proceso formativo. Si bien Dulsat y Álvarez (2020) afirman que las primeras etapas de la relación docente-estudiante están marcadas por tensiones que se resuelven mediante la negociación del rol, en este estudio dicha tensión parece resolverse de forma más acelerada, probablemente por la necesidad del estudiante de no comprometer su progreso académico en un entorno con escasa estructura colectiva. Así, la conducta dialogante no solo refleja un deseo de

convivencia, sino también una estrategia de continuidad frente a una estructura institucional poco predecible.

Estrategias en Respuesta la Rotación de Docentes

Vale detallar que los hallazgos evidenciaron que los estudiantes desplegaron estrategias privadas y públicas como formas de afrontar la rotación docente, modulando su respuesta según su nivel de incomodidad, autonomía y percepción del contexto educativo. Esta diversidad de respuestas muestra que la resistencia no adopta una forma homogénea, sino que se configura según las condiciones institucionales y relacionales del entorno.

Relevantemente, dentro de las estrategias privadas, la adaptación silenciosa (E1, E2, E3, E4, E5) y la reinterpretación del discurso (E1, E3, E4, E5) fueron las más frecuentes. En el primer caso, los estudiantes aceptaron los cambios sin manifestarlos abiertamente, evitando la confrontación directa; en el segundo, resignificaron el evento de rotación para reducir su impacto emocional. Estas formas de resistencia discreta emergen en contextos donde la capacidad de incidir sobre las decisiones institucionales es limitada, como señalan Ahumada y Sánchez (2022). No obstante, en este estudio, estas estrategias no siempre reflejan una aceptación genuina, sino más bien una forma de autoprotección en un espacio altamente personalizado, donde las posibilidades de interacción colectiva son reducidas.

En contraste, las estrategias públicas dieron lugar a manifestaciones más visibles. La visibilidad estratégica (E1, E2, E3, E4, E5) consistió en expresar el descontento mediante gestos o comentarios indirectos, mientras que el desafío directo (E1, E5) implicó confrontar abiertamente al docente en relación con sus expectativas pedagógicas. Estas formas de expresión cobran una dimensión particular en un instituto donde el docente representa el único referente estable del proceso educativo y no existen comunidades estudiantiles consolidadas. En este sentido, la resistencia se proyecta de manera individual, lo cual muestra un ejercicio limitado de agencia colectiva, distinta a la concepción desarrollada por Scott (2000), quien considera la visibilidad estratégica como una forma de subversión silenciosa pero compartida. En este caso, la ausencia de pares reduce esa posibilidad.

Pese a estas limitaciones, algunos estudiantes (E3, E5) recurrieron a la coalición de grupos, generando alianzas puntuales con compañeros para validar sus experiencias y resistir colectivamente los efectos del cambio. Estas coaliciones, aunque esporádicas y de corta duración, evidencian que incluso en entornos individualizados es posible construir formas mínimas de acción compartida. Si bien Pulido y Herrera (2017) y Foucault (2006) han destacado el carácter disruptivo de la resistencia colectiva, en esta investigación dicha resistencia no alcanzó niveles organizados, sino que operó como una estrategia contingente y emocionalmente significativa.

En suma, las estrategias empleadas por los estudiantes se sitúan en un espectro amplio que va de lo silencioso a lo explícito, de lo individual a lo relacional, según las características de un entorno institucional marcado por la personalización, la variabilidad docente y la escasa interacción entre pares. Esta diversidad no solo revela la capacidad de los estudiantes para ajustar sus respuestas, sino también los límites del contexto para habilitar procesos de resistencia compartida o diálogo sostenido.

Tabla 13. Regularidades emergentes en las respuestas de los entrevistados sobre la rotación docente.

Categoría	Regularidades emergentes	Entrevistados (códigos)
Reacciones emocionales	Todos los entrevistados muestran preocupación inicial (sorpresa, curiosidad, entusiasmo) por la rotación de docentes y, con el tiempo, logran adaptación y equilibrio emocional.	E1, E2, E3, E4, E5
	Incomodidad y desorientación inicial ante el cambio, alterando la sensación de seguridad y control.	E1, E2, E3, E4, E5
	Disfrute emocional posterior al ajuste, incluyendo satisfacción, entusiasmo, compromiso y motivación.	E1, E2, E3, E4, E5
	Ansiedad generada por la falta de familiaridad y estabilidad en el entorno educativo.	E2, E3
	Comodidad por similitud de edad o preferencia por un profesor regular.	E1, E4
Conductas	Conducta de apertura y positividad frente al cambio, buscando adaptarse al nuevo docente.	E1, E2, E3, E4, E5

		Conducta dialógica para mantener una convivencia armónica en el aula.	E1, E2, E3, E4, E5
		Crítica hacia la organización institucional como respuesta a la rotación docente.	E2, E3, E4
Estrategias	Privadas	Adaptación silenciosa como mecanismo de aceptación sin expresar resistencia abiertamente.	E1, E2, E3, E4, E5
		Reinterpretación del discurso para minimizar el impacto emocional del cambio.	E1, E2, E3, E4, E5
	Públicas	Visibilidad estratégica como forma de resistencia activa para expresar descontento.	E1, E2, E3, E4, E5
		Desafío directo para confrontar abiertamente la situación percibida como restrictiva.	E1, E5
		Uso del humor irónico como resistencia indirecta para manejar la inconformidad.	E3, E5

En definitiva, los resultados reflejan que la experiencia de rotación docente genera una serie de respuestas emocionales, conductuales y estratégicas en los estudiantes, las cuales oscilan entre la adaptación y la resistencia. Mientras que algunos entrevistados muestran apertura y disposición al cambio, otros experimentan incomodidad inicial, incertidumbre o desconfianza institucional. Pertinentemente, las estrategias utilizadas para afrontar estos cambios varían entre la adaptación silenciosa y la resistencia activa. De este modo, las emociones, conductas y estrategias desplegadas por los entrevistados evidencian la complejidad del vínculo pedagógico ante la rotación docente, configurándose como expresiones situadas de adaptación, resistencia y negociación subjetiva en contextos personalizados.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió comprender que la resistencia en los estudiantes ante la rotación de docentes no constituye un fenómeno aislado ni uniforme, sino una experiencia situada que se despliega en múltiples planos —emocional, conductual y estratégico— dentro de un contexto educativo marcado por la flexibilidad organizacional y la enseñanza personalizada.

- En lugar de una simple oposición, los hallazgos revelan que este fenómeno se configura como un proceso dinámico, influido por variables subjetivas e institucionales. La resistencia se manifestó en tres niveles —emocional, conductual y estratégico— cuyas expresiones variaron según la experiencia previa, el grado de autonomía y la interpretación del entorno por parte del estudiante.
- En el plano emocional, las respuestas oscilaron entre la sorpresa y el entusiasmo inicial hasta formas de desorientación, frustración o satisfacción. Este tránsito afectivo dependió del momento del cambio, del vínculo establecido con el docente anterior y del modo en que la rotación fue comunicada. La resistencia emocional no se expresó como un rechazo frontal, sino como un proceso de reorganización interna ante lo inesperado.
- En el plano conductual, algunos estudiantes mostraron apertura a las nuevas experiencias y disposición a la colaboración como forma de preservar su proceso formativo. Otros adoptaron posturas dialógicas para sostener la convivencia pedagógica, mientras que ciertos estudiantes revelaron desacuerdo o incomodidad con el manejo institucional de las rotaciones docentes.
- En cuanto a las estrategias, se identificaron respuestas privadas —como la adaptación silenciosa o la reinterpretación del discurso— y públicas —como la visibilidad estratégica o el desafío directo—. Estas formas revelan que la resistencia no es homogénea ni lineal, sino relacional, táctica y modulada.
- En definitiva, la resistencia de los estudiantes debe comprenderse como una respuesta modulada por el contexto, que articula dimensiones emocionales, conductuales y estratégicas frente a contextos marcados por la discontinuidad institucional. Lejos de representar disfuncionalidades, estas respuestas expresan formas de conducta ante la inestabilidad del entorno educativo.

RECOMENDACIONES

- Ampliación del enfoque metodológico
 - o Se recomienda explorar métodos complementarios, como la observación en aula, para analizar en tiempo real las reacciones emocionales y estrategias de resistencia ante la rotación docente.
 - o Esta investigación abre la posibilidad de combinar enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una visión más integral del fenómeno.
 - o Es conveniente ampliar el análisis a distintos tipos de instituciones educativas para identificar patrones comunes y variaciones contextuales.
- Interacción entre reacciones emocionales, conductas y estrategias de resistencia
 - o Conviene profundizar en cómo varían las estrategias de resistencia según la edad, el nivel de experiencia y los antecedentes educativos de los estudiantes.
 - o Se recomienda analizar si las reacciones emocionales influyen directamente en las conductas o si pueden manifestarse de manera independiente.
 - o Sería pertinente examinar si los estudiantes son plenamente conscientes de sus estrategias de resistencia o si estas surgen de manera inconsciente.
- Impacto de la resistencia en la continuidad académica de los estudiantes
 - o Se sugiere investigar en qué medida la resistencia ante la rotación docente afecta el rendimiento académico y la continuidad en el aprendizaje del idioma.
 - o Resulta relevante incluir en futuras investigaciones a estudiantes que han abandonado su proceso de aprendizaje, para comprender si la resistencia influyó en su deserción.
- Resistencia como proceso de adaptación en la enseñanza de lenguas extranjeras
 - o Es importante analizar la resistencia no solo como una barrera, sino como un mecanismo de adaptación y reorganización en la experiencia de aprendizaje.

- o Se recomienda investigar si estrategias como la reinterpretación del discurso o la adaptación silenciosa pueden contribuir al desarrollo de la autonomía y fomentar aprendizajes más efectivos.
- o Esta investigación aporta una base para reflexionar sobre el papel de la resistencia en el aprendizaje de idiomas y su posible función en la consolidación de la identidad del estudiante frente a cambios estructurales.

En cuanto a las recomendaciones para la organización:

- Optimización de la gestión de la rotación docente
 - o Se recomienda mejorar la planificación y comunicación del proceso de rotación, informando con anticipación a los estudiantes a través de reuniones informativas o comunicados institucionales, con el fin de reducir la incertidumbre y favorecer la adaptación.
 - o Asimismo, establecer un período de adaptación en el que los docentes entrantes puedan coordinar con los docentes salientes, asegurando continuidad en el enfoque pedagógico y en las dinámicas de aula. Esto permitirá que los estudiantes mantengan estabilidad en su proceso de aprendizaje.
- Acompañamiento socioemocional y monitoreo del impacto
 - o Es recomendable capacitar a los docentes en estrategias de enseñanza flexible y gestión del cambio, brindándoles formación sobre adaptación a nuevos grupos de estudiantes y metodologías para generar confianza en el aula desde las primeras clases. Esto contribuirá a fortalecer el vínculo entre docente y estudiante, minimizando la resistencia al cambio.
 - o Se considera pertinente realizar un seguimiento periódico del impacto de la rotación en el aprendizaje, a través de encuestas de satisfacción estudiantil y análisis de desempeño académico, con el fin de identificar dificultades y optimizar el proceso de rotación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, V., y Sánchez, A. (2022). Resistencia al Cambio de los Docentes de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado de Lima frente al Proceso de Licenciamiento Institucional. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 152-166.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061010>
- Álvarez, C., Cervantes, A., Coaquira, C., Oscco, E., y Pacheco, F. (2016). *Principales Causas de la Rotación Laboral en el Sector de Educación Básica Regular Privada de la Provincia de Arequipa* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la PUCP
<https://acortar.link/1ARBCw>
- Andrews, M., Graham, M., Prince, M., Borrego, M., Finelli, C., & Husman, J. (2020). Student resistance to active learning: do instructors (mostly) get it wrong? *Australasian Journal of Engineering Education*, 25(2), 142-154.
<https://doi.org/10.1080/22054952.2020.1861771>
- Asmat, W. (2023). Rotación de personal docente y los logros de aprendizaje en la Facultad de Administración de la Universidad Peruana de los Andes 2018, sede Jesús María. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3),
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6554
- Ayala, R. (2017). *Retorno a lo esencial. Fenomenología Hermenéutica Aplicada desde el enfoque de Max van Manen*. Caligrama.
- 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*, 26(2), 409-430
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bentley, F., Kennedy, S., & Semsar, K. (2011). How not to lose your students with concept maps. *Journal of College Science Teaching*, 41, 61–68.
<https://acortar.link/oBW0Sa>
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta [Trad. C. Noguera]. *Revista Pedagogía y Saberes*, (50), 63–74.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-63.pdf>
- Bianchi, A. (1981). La resistencia al cambio educativo. *Aula abierta*, 33, 11-20.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2324966.pdf>
- Bridgman, T. (2020). Overcoming Compliance to Change: Dynamics of Power, Obedience, and Resistance in a Classroom Restructure. *Management Teaching Review*, 5(1), 32-40. <https://doi.org/10.1177/2379298118791106>
- Brito, L., y Arroyave, D. (2022). Apuntes para una pedagogía del deseo. Resistencia y oportunidad de transformación. *Praxis Educativa*, 26(2).
<https://www.redalyc.org/journal/1531/153170950005/html/>
- Carlson, K., & Winqvist, J. (2011). Evaluating an active learning approach to teaching introductory statistics: a classroom workbook approach. *Journal of Statistics Education*, 19(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1080/10691898.2011.11889596>
- Castillo, N., Ramírez, M., y Pineda, J. (2023). De “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”: la experiencia vivida del aprendizaje del inglés. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1560

- Constitución Política del Perú [Const.]. (29 de diciembre de 1993). <http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>
- Corral, J., De la Peña, I., García, S., Ipiñazar, I., & Peña, N. (2015). Resistance to active methodology teaching (ABP): Empirical evidence in accounting [Factores de resistencia ante el ABP: Evidencia empírica en contabilidad]. *Opción*, 31(4), 328-351. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045569021.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE. <https://acortar.link/f75v7K>
- Dulsat, C., & Alvarez, I. (2020). Change at Distance Education, What Kind of Resistance? What Improvements? *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 160-172. <https://acortar.link/fCXQCu>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da ed.). Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa* (Eds.). SAGE.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno.
- Guido, S., y Soler, C. (2023). Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación. *Folios*, (57), 219-235. <https://doi.org/10.17227/folios.57-16794>
- Hernández, R., y Gómez, J. (2022). El acoso sexual en educación superior. Notas antropológicas sobre su resistencia estudiantil. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-016)
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología* (M. García-Baró, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ilabaca, T. (2023). Identidad y resistencia las reacciones de un colegio de elite chileno frente a un contexto de interpelación. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2872>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). Indicadores de la Educación Técnico-Productiva en el Perú. <https://acortar.link/1qR6mQ>
- Kayas, O., Assimakopoulos, C., & Hines, T. (2022). Student evaluations of teaching: emerging surveillance and resistance. *Studies in Higher Education*, 47(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1725875>
- Langer, E. (2011). Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional. Estudio de un bachillerato popular en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista IRICE*, 23, 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9072515>
- Langer, E., y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías Revista de Educación*, 2, 69-96. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28434>
- Ley modificatoria de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (29 de diciembre de 2022). <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2138814-4>

- Ley N.º 28044, Ley General de Educación (29 de julio de 2003). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (25 de agosto de 2017). <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/download/99/>
- López, A. (2015). *Vida humana fenomenológica. Cuatro estudios sobre Edmund Husserl*. Editorial Bonaventuriana.
- Marín, J. (2013). *Los docentes frente al cambio de gestión directiva: La dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4740>
- Matthews, K. (2019). Rethinking the Problem of Faculty Resistance to Engaging with Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2019.130202>
- Mejía, A., Villareal, C., Silva, C., Suárez, D., y Villamizar, C. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Boletín Redipe*, 7(2), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6312422.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Moreno, M. (2018). *Relación entre la rotación y los niveles de motivación de los docentes* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Repositorio de la UAEH <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2276>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Página web institucional. (2025). *Sitio web oficial consultado para la descripción del contexto educativo*. [Organización educativa anónima].
- Palomino, J., Peña, J., Zevallos, G. y Orizano, L. (2017). *Metodología de la investigación. Guía para elaborar un proyecto en Salud y Educación*. Editorial San Marcos.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2024). *Documento interno*. [Organización educativa anónima].
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2017). *Serie Ética de la investigación con seres humanos*. Modulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? <https://acortar.link/qk8tcj>
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004>
- Rivero, R. (2021). La gestión del directivo y su relación con la rotación del personal: un estudio de caso. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 7(14), 79-103.
- Romero, J., Castillejos, L., y Reyes, A. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1013

- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Discursos ocultos. Ediciones Era.
- Seebruck, R. (2021). How Teacher Rotation in Japanese High Schools Affects the Clustering of Teacher Quality: Comparing the Distribution of Teachers across Public and Private Education Sectors [Cómo la rotación de maestros en las escuelas secundarias japonesas afecta la agrupación de la calidad de los maestros: Comparación de la distribución de maestros en los sectores de educación público y privado]. *Education Policy Analysis Archives*, 29(91), <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5362>
- Seyama, S. (2020). Hiding within the Glass Cage: Performance Management as Surveillance - A Case of Academic Spaces as Resistance Spaces. *Education as Change*, 24. <https://goo.su/trlbD05>
- Shekhar, P., Demonbrun, M., Borrego, M., Finelli, C., Prince, M., Charles, H., y Waters, C. (2015). Development of an Observation Protocol to Study Undergraduate Engineering Student Resistance to Active Learning. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 597-609. <https://acortar.link/6wzHWr>
- Tharayil, S., Borrego, M., Prince, M., Nguyen, K., Shekhar, P., Finelli, C., y Waters, C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. *International Journal of STEM Education*, 5(7), <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0102-y>
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135-173. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Valencia, G. (2021). *Relación entre la comunicación interna y la resistencia al cambio en el personal docente de una empresa educativa, ubicada en Lurigancho – Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio de la URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/4297>
- Van Manen, Michael., & Van Manen, Max. (2021). *Classic writings for a phenomenology of practice*. Taylor and Francis.
- Varma, V. (2020). Understanding Resistance to Change: An Experiential Exercise. *Management Teaching Review*, 5(3), 246-258. <https://doi.org/10.1177/2379298119831412>
- Yadav, A., Lundeberg, M., Subedi, S., & Bunting, C. (2011). Problem-based learning in an undergraduate electrical engineering course. *Journal of Engineering Education*, 27(4), 207–220. <https://acortar.link/WxsS4i>
- Zambrano, C. (2011). *Notas sobre pedagogía crítica y resistencia*. Editorial Ciencias Sociales.

APÉNDICES

APÉNDICE 1. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora		
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1		
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1		
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2		
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2		
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor		
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado		
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1	
	Jurado 2	

APÉNDICE 2. PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos generales de la entrevista:

Entrevista N.º: _____ Fecha de aplicación de la entrevista: _____

Lugar o medio virtual: _____

Formación profesional: _____

Último grado académico obtenido: _____

Institución dónde obtuvo el último grado: _____

Tiempo como estudiante en la institución:

Nivel de español: Sexo: Edad: años

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Nota: La información que se obtenga de esta entrevista es de carácter confidencial se mantendrá en absoluta reserva con el fin de respetar los principios éticos de la investigación. Por ello, se completará el consentimiento informado antes de la realización de esta entrevista.

Resistencia en los estudiantes ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima

APÉNDICE 3. GUÍA DE ENTREVISTA (ESPAÑOL E INGLÉS)

Objetivo de la entrevista: recoger las experiencias de las resistencias de los estudiantes ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima.

Preguntas iniciales:

- ¿Qué es lo que más te gusta al estudiar en este instituto de español?
- ¿Recientemente te cambiaron de docente en el curso que estás llevando?, ¿cuántas veces ha sucedido en los últimos tres meses?

Preguntas según categorías:

Categoría: Resistencia en los estudiantes

Objetivo	Subcategorías	Preguntas
Describir las resistencias de los estudiantes ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima.	Reacciones emocionales en los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. De manera espontánea, ¿qué fue lo primero que pensaste cuando te cambiaron de docente en tu curso? 2. ¿Te comunicaron que te cambiarían de docente o se realizó de manera arbitraria (sin comunicación previa)? ¿cómo te hizo sentir esta situación? 3. ¿Qué dificultades se presentaron cuando te cambiaron de docente? ¿de qué manera afectó en tu proceso de aprendizaje? ¿cómo te hizo sentir esta situación?
	Conductas en los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la rotación de docentes en tu curso, ¿qué actitud mostraste en tu clase con el nuevo docente? ¿qué actitud mostraste con la institución educativa?
	Estrategias de resistencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo sueles reaccionar ante las instrucciones de nuevos docentes en clase? Cuéntame alguna experiencia. 2. ¿Cómo utilizas plataformas en línea, como Google Reviews, para decidir dónde estudiar, especialmente cuando lees comentarios sobre la rotación de docentes? ¿También usas estas plataformas para compartir tus opiniones sobre el instituto?

Pregunta de cierre:

¿Alguna observación o comentario que le gustaría añadir?

Cierre de la entrevista

Muchas gracias por el tiempo brindado

Interview Objective: To gather students' experiences regarding their resistance to teacher rotation at a Spanish as a foreign language institute in Lima.

Initial Questions:

What do you like most about studying at this Spanish institute?
 Have you recently had a change of teacher in your course? How many times has this happened in the last three months?

Questions by Category:

Category: Student Resistance

Objective	Subcategories	Questions
Describe the students' resistance to teacher turnover at a Spanish as a foreign language institute in Lima.	Emotional reactions of students	1. Spontaneously, what was the first thing you thought of when you were changed to another teacher in your course? 2. Were you told that you were going to be changed or was it done arbitrarily (without prior communication)? How did this situation make you feel? 3. What difficulties arose when you were changed to a different teacher? How did it affect your learning process? how did this situation make you feel?
	Student behaviors	1. After the change of teacher in your course, what attitude did you show in your class with the new teacher? what attitude did you show with the educational institution?
	Resistance strategies	1. How do you usually react to instructions from new teachers in class? Tell me about your experience. 2. How do you use online platforms, such as Google Reviews, to decide where to study, especially when you read reviews about teacher turnover? Do you also use these platforms to share your opinions about the school?

Closing Question:

Is there any observation or comment you would like to add?

End of the Interview

Thank you very much for your time.

APÉNDICE 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado para Entrevistados de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los entrevistados en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como entrevistados.

La presente investigación es conducida por Marco Antonio Eguizabal Espinoza, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, estudiante de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. El objetivo de este estudio es analizar cómo los estudiantes vivencian su resistencia ante la rotación de docentes en un instituto de español como lengua extranjera en Lima.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente entre 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán eliminadas completamente.

Si tiene alguna duda sobre esta tesis, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____. He sido informado (a) que la meta de este estudio es _____

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la tesis en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Entrevistado
(en letras de imprenta)

Firma del Entrevistado

Fecha