

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO



La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

AUTOR

Uriel Montes Serrano

ASESORA:

Dra. Edith Soria Valencia

Julio, 2018



Mantay, kunanmi
Tiyaspa wasinchispi yuyarini
Tereqmanata, Wamahoqata, Pukayakuta,
Vilcabambata, chaymanta qawani
Illanchista kuisqa.

Dedico este trabajo a la mujer que quiso aprender
a escribir su nombre a la luz de una vela:
Julia.



RESUMEN EJECUTIVO

La participación de los docentes en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa parroquial.

La participación según López (1999), citado por Pasek et.al (2015), es un derecho y un deber inherente al ser humano. “No es una posibilidad que debemos aprovechar cuando nos la dan, pues no hay nadie con derecho para privar o despojar a otros de un derecho y un deber constitutivo del modo humano de vivir” (p.103).

Los estudios realizados por Pasek, Avila y Matos (2015), Arzuela (2014), Cépeda (2006) y Trilla y Novella (2001) identificaron los siguientes tipos de participación: consultiva, decisoria y activa; asimismo, los aportes planteados por Torres (1998), Saavedra (2012), Saldarriaga (2015), Forno (2012) y Velazco (2000) señalan la existencia de diversos espacios de participación, como: Asamblea y comisiones que ayudaron a analizar las percepciones de los docentes en la elaboración del proyecto curricular institucional.

La investigación da respuesta al siguiente problema de investigación: ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre la participación en la elaboración del proyecto curricular institucional en una institución educativa del distrito de Breña?

Para atender esta pregunta, el presente estudio propuso como objetivo analizar la percepción de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa del distrito de Breña.

La investigación es cualitativa, nivel descriptivo y empleó el método de estudio de casos. Para recoger la información se utilizaron dos técnicas: la encuesta y la entrevista, a fin de conocer las percepciones de los docentes sobre la participación en la elaboración del proyecto curricular institucional.

Los hallazgos han evidenciado que la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional no fue mayoritaria sino parcial. En cambio, en los espacios de participación, las opiniones de los docentes encuestados y entrevistados fueron mayoritarias al coincidir que se dieron en talleres, reuniones, asambleas, comisiones que posibilitaron el diálogo, el debate y tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias, tomar decisiones, asumir compromisos personales institucionales en la elaboración del documento de gestión.



PRIMERA PARTE

INTRODUCCION

CAPÍTULO I

LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

1.1 Aproximación conceptual a la participación.....	3
1.2 Beneficios de la participación.....	4
1.3 Factores que intervienen en la participación.....	9
1.4 Tipos de participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional.....	15
1.4.1 Participación decisoria	18
1.4.2 Participación consultiva	20
1.4.3 Participación activa.....	23
1.5 Espacios de participación en la elaboración del proyecto curricular institucional.....	26
1.5.1 Asambleas.....	27
1.5.2 Comisiones	30

CAPÍTULO II: LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO INSTITUCIONAL

2.1 Conceptualización del PCI.....	33
2.2 Características del PCI.....	36
2.3 Proceso de elaboración del PCI.....	37

SEGUNDA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Enfoque metodológico, tipo y nivel.....	49
1.2 Problema de investigación.....	50
1.3 Objetivos	51
1.4 Categorías.....	51
1.5 Método.....	51
1.6 Técnicas y tipo de instrumentos para el recojo de información.....	53
1.6.1 Diseño de instrumentos de recojo de la información en la elaboración del PCI.....	53
1.6.2 Validación de instrumentos	56
1.6.3 Aplicación de instrumentos	58
1.7 Procedimiento para organizar la información recogida.....	60

CAPÍTULO II	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
2.1 Tipos de participación docente	62
2.1.1 Participación consultiva	62
2.1.2 Participación decisoria	69
2.1.3 Participación activa	76
2.2 Espacios de participación	80
2.2.1 Asambleas	80
2.2.2 Comisiones	83
CONCLUSIONES.....	88
RECOMENDACIONES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS.....	109



INTRODUCCIÓN

Los docentes tienen la responsabilidad de construir el PCI: diseñarlo, implementarlo y concretizarlo en el aula.

Si se busca que estas acciones se lleven a cabo y se legitimen, entonces debe asegurarse la participación docente durante todo el diseño del PCI para saber sobre qué se asienta. Esto es: conocer la realidad educativa del contexto, intercambiar experiencias pedagógicas, conocer las fortalezas de los sujetos para distribuir los temas de trabajo y aprovechar las expectativas de los actores educativos para asumir compromisos y decisiones que ayuden a lograr los objetivos institucionales.

Para evidenciar si hay o no participación docente en la elaboración del PCI en la institución educativa seleccionada nos hicimos la siguiente pregunta: ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa del distrito de Breña?

Para ello, nos planteamos un objetivo general: analizar la percepción de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa del distrito de Breña; y dos objetivos específicos: identificar los tipos de participación docente que surgieron en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña y describir los espacios de participación docente que permitieron la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña.

La investigación que hemos realizado se circunscribe a la línea de investigación de Diseño y Desarrollo Curricular y a la sublínea de investigación de Participación Docente en el Diseño y Desarrollo Curricular. Ha seguido un enfoque cualitativo, que nos permitió comprender los procesos de participación, las actitudes colaborativas y compromisos que tienen los docentes al elaborar el PCI.

Para recoger la información se aplicó un cuestionario a 19 docentes y se entrevistó a 4 docentes. Toda la información se organizó, según instrumento, en gráficos y tablas comparativas para encontrar las semejanzas y diferencias que se apreciaron en la participación. Por tanto, la presente investigación aporta datos que ayudó a profundizar aspectos de la participación que surgen en la elaboración del PCI: consultiva, decisoria y activa.

La tesis tiene dos partes: en la primera, se brinda toda la información teórica sobre la participación docente en la elaboración del PCI. Este apartado comprende dos capítulos que tratan sobre: I) La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional y II) La elaboración del proyecto curricular institucional.

En la segunda parte, se presenta el diseño metodológico y los resultados de la investigación. Se realiza un análisis y reflexión sobre los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos cuya presentación fue organizada según las categorías de estudio.

En la opinión de los docentes que participaron en la investigación la participación en la elaboración del PCI no fue mayoritaria, sino parcial. Por ello, es necesario que los responsables de la elaboración del PCI fortalezcan los tipos de participación: consultiva, decisoria y activa para legitimar el documento. Es importante destacar, que se pudo apreciar que existe en los docentes identificación con la institución, con el carisma del fundador y con la congregación, las cuales en opinión del investigador deben ser aprovechados para involucrar a los docentes en la toma decisiones, en el diálogo y en el compromiso. En cambio, la percepción sobre los espacios de participación es altamente positiva, aunque urge hacer esfuerzos en los procesos de socialización de los hallazgos y oportunidades encontradas en el desarrollo del PCI.

Primera parte: Marco Teórico

Capítulo I: La participación docente en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional

1.1 Aproximación conceptual a la participación

El término “participación” tiene varias aproximaciones conceptuales: puede ser asumida como una toma de decisión, un derecho, un trabajo colectivo, el logro de una meta o promover armonía entre sus integrantes.

En la investigación que estamos realizando, *La participación docente en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI)*, se asumirá la postura de Pasek, Avila & Rojas (2015). Estos autores plantean la participación como ser parte de algo con el fin de equilibrar las interacciones de las personas. Esa estabilidad se da cuando las dos partes se reconocen como personas que tienen las mismas obligaciones ante uno mismo y los demás.

(...) participación es un derecho y un deber inherente al ser humano. No es una posibilidad que debemos aprovechar cuando nos la dan, pues no hay nadie con derecho para privar o despojar a otros de un derecho y un deber constitutivo del modo humano de vivir. Si participar es un modo de ser persona, donde haya personas que viven juntas, la participación se convierte en un modo social de vivir (López, 1999 citado por Pasek et.al., 2015, p. 103).

Desde la perspectiva de Pasek et.al. (2015) la institución educativa (IE), como espacio vivo, tiene que ser un lugar donde las personas ejercen sus derechos y deberes ante la comunidad, para alcanzar objetivos personales y colectivos. No se alcanzan los derechos por conocerlos sino por practicarlos en el trabajo, en la convivencia. En esa línea, Arzola (2014) propone una participación colectiva que favorezca la interacción entre todos los miembros de la comunidad en la consecución de metas comunes y que la “is inextricably related to activities

inasmuch as teachers' participation increases if the selected activities involve them"¹ (Caidedo, 2015, p. 152).

Cuando las decisiones son colectivas importa que los espacios de intervención docente se conviertan en lugares privilegiados de intercambios de experiencias pedagógicas que faciliten la toma de decisión. Es tarea de los directivos de la institución educativa promover comunidades de aprendizaje abiertas, flexibles, y reflexivas. Estas acciones nutren la participación en la elaboración del proyecto curricular institucional. Es decir, es a través de la participación que las personas logran sus objetivos, por eso se espera que los sujetos vuelquen sus aspiraciones en ese proceso (Rebollo y Martí, 2002 citado por Dueñas y García, 2012).

Si la participación es aprender a intercambiar experiencias pedagógicas, toma de decisiones; entonces, en aquel proceso deben darse las relaciones, prácticas y acciones. En palabras de Wenger (2009) citado por Santos et.al., (2018) "participation in which participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities" (p.30)².

La participación, en consecuencia, es la toma de decisiones, es el derecho y el deber de los docentes en un momento determinado para lograr armonía y logro de metas al elaborar un documento de gestión como es el PCI.

1.2 Beneficios de la participación

Si una institución educativa promueve una cultura participativa en todos sus niveles y espacios, tendrá más ventajas que otros centros educativos que no la practican.

¹ La participación está inextricablemente relacionada con actividades en la medida en que la participación de los docentes aumenta si las actividades seleccionadas los involucran (Traducción libre)

² La participación aquí se refiere no solo a eventos locales de participación en ciertas actividades con ciertas personas, sino a un proceso más abarcador de ser participantes activos en las prácticas de las comunidades sociales y construir identidades en relación con estas comunidades (Traducción libre)

Es decir, habrá un mayor compromiso de los docentes en la elaboración de los documentos de gestión, una relación horizontal que permita el *feedback* entre los diferentes actores educativos para identificar problemas y dar soluciones, un sentido de pertenencia y responsabilidad por las metas institucionales y seguridad en la aplicación de la propuesta curricular en el aula.

La participación asegura la aplicación del PCI en el aula

Si la institución educativa promueve la participación de los docentes en la planificación, elaboración e implementación del PCI, entonces los niveles de compromiso de los maestros, a nivel personal y colectivo, se evidenciarán en el trabajo pedagógico que asumen en el aula. En ese sentido, las actividades pedagógicas que realizan los docentes en el aula, son las adecuaciones de las intenciones institucionales que los maestros tienen que trabajar. Por eso, es vital que estos actores asuman plenamente sus derechos para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes, padres de familia y Estado (Bris y Muñoz, 2010 citado por Saldarriaga, 2015).

El éxito o fracaso del diseño del PCI responde a los niveles de compromiso e involucramiento de los docentes en cada una de las etapas de la elaboración. Si la institución educativa busca que el PCI se concretice a nivel del aula, los maestros tienen que ser tomados en cuenta por el equipo directivo, además deben asumir un rol activo en las diferentes etapas de elaboración, ya sea a través de consultas, trabajos en grupos, monitoreo y evaluación. Se corre el riesgo que el PCI no llegue al salón de clases, si no se legitima el documento de gestión con la participación de los docentes.

Además, como es un espacio de construcción donde todos pueden participar desde lo que saben y desde las responsabilidades que tienen en el centro educativo, se puede delimitar con mayor facilidad las responsabilidades que tienen los actores educativos en la implementación del PCI.

Asimismo, se debe recordar que la responsabilidad del docente está en función de las demandas e intereses locales, nacionales e internacionales en el que está inserta la escuela (Santos Guerra, 1997 citado por Bris y Muñoz, 2010). La aplicación del PCI en el aula se debe entender desde los roles y exigencias que tiene el maestro en esta época. Más aún, se espera que sus intervenciones pedagógicas sean replicadas en el aula considerando las condiciones de la realidad.

En esa misma línea, Bolívar (2000) expresa que el cambio educativo no puede consistir en cómo implementar mejor los buenos diseños externos, sino los propios, aquellos que se han construido con la participación docente. Eso sí, cuestiona el modo de ejercer la tarea de educar, trabajar y gestionar la institución educativa.

Entonces, la aplicación del PCI en el aula no se da por imposiciones o sanciones que puedan recibir los docentes, sino por las actitudes colaborativas que tienen los maestros para responder las necesidades e intereses que tiene los estudiantes, padres de familia y Estado.

La participación mejora la autopercepción del docente

Si los docentes son involucrados en la elaboración, acuerdos, toma de decisión en la organización, entonces harán suyo el problema, solución y retos que enfrenta la institución educativa. Permitirles ser parte de la dinámica de trabajo de la institución educativa favorece la imagen del docente. Es decir, ayuda a valorar las competencias, capacidades y destrezas que puede aportar dentro de la organización.

Frente a estos problemas, la reacción de los maestros se orientó a propuestas de soluciones concretas e inmediatas, por ejemplo: mejorar la programación de clases de manera individual; programar las unidades de aprendizaje en equipo por grado o área... en este proceso, los maestros percibieron que es posible y que, en buena medida, son capaces de hacerlo. Sin embargo, comprobaron que los esfuerzos aislados tienen logros parciales y no mejoran los resultados institucionales (Céspedes, 2006, p.28).

Tiene un valor agregado el hecho que el reconocimiento venga de sí mismo puesto que el docente puede evidenciar que es capaz de asumir responsabilidades y soluciones y de comprometerse con los estudiantes, padres de familia y Estado. Ya no espera estímulos externos, responde a convicciones personales y profesionales. Además, sabe que los esfuerzos colectivos tienen más ventajas que las actuaciones individuales cuando se trata de alcanzar objetivos y fines institucionales. Todo esto le lleva a asumir su profesión con eficiencia y eficacia.

Las actitudes de los docentes ante la solución de problemas tienen que ser colectivas, no individuales. Es decir, “los trabajos aislados tienen logros parciales y que si buscan metas institucionales tienen que comprometerse y trabajar juntos” (Prieto, Mijares, & Llorent, 2015, p.160). También se reconoce que el trabajo colectivo tiene más ventajas sobre las actuaciones individuales.

Por otro lado, la autopercepción docente nace de las convicciones personales y profesionales para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, padres de familia y Estado.

La participación promueve la interacción y reflexión entre la comunidad docente

La interacción y la reflexión de los docentes se dan dentro de un contexto específico: la escuela. Es en éste y no en otro donde los maestros se involucran en el logro de los objetivos personales e institucionales.

Alcanzar las metas institucionales requiere de condiciones mínimas de interacción y reflexión entre los actores de la comunidad docente. Sin estos marcos de referencia en la escuela, los docentes no podrían intercambiar experiencias pedagógicas, responder adecuadamente a las necesidades y expectativas de aprendizaje de los estudiantes, sociedad y Estado. En palabras de Cépeda (2006), no se podría trazar el trabajo técnico de los docentes. De ahí la importancia de la participación de los docentes en todos los espacios de trabajo: talleres, reuniones, asambleas y comisiones.

El trabajo técnico de los docentes tiene que apoyarse en la interacción y la reflexión crítica constructiva que ayude a discernir lo que la institución quiere atender y resolver en un momento determinado.

El desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Robalino, 2007, p.3).

No se logran acciones participativas por ósmosis, se da porque los sujetos tienen ciertas actitudes y aptitudes personales e institucionales para estar en procesos de toma de decisión, de negociación y de asumir compromisos.

Por otro lado, el desempeño de los docentes desde la perspectiva de Robalino (2007) se da porque hay un componente afectivo que afecta el comportamiento y las decisiones de los maestros. Es decir, es un componente que debe ser considerado por los responsables cuando se involucra a los docentes en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

Se debe anotar que la participación implica conocimiento pedagógico para dialogar e intercambiar puntos de vista. Esta experiencia pedagógica es el motor para reflexionar sobre el quehacer docente: estilos de aprendizaje, clima laboral, liderazgo, tipos de gestión, perfil del docente (Wallace, 2002 citado por Tagle, 2011).

Si la escuela es un espacio para volcar las competencias profesionales de los docentes, entonces los responsables de la institución educativa tienen que promover espacios de reflexión y crear conocimiento. Esto se logra, como hemos dicho líneas arriba, a través de la interacción en la comunidad educativa. Solo en una relación plana es que los sujetos pueden abrirse plenamente al diálogo en reuniones, asambleas y comisiones.

1.3 Factores que intervienen en la participación

Las actuaciones de los docentes en la institución educativa están supeditadas a motivaciones internas y externas. Es decir, a veces pueden ser para responder a expectativas profesionales, otras para satisfacer las demandas de estudiantes, padres de familia y Estado.

A continuación, mencionamos algunos factores que intervienen en la participación: docente, organización y liderazgo.

1.3.1 Factor docente

El docente es un actor clave en la elaboración del PCI. Su actuación e involucramiento dependen en gran medida de sus compromisos y competencias personales y profesionales. Tal es así que sus actitudes positivas como “la madurez emocional, comprensión de sí mismo, cordialidad, confianza, profesionalismo, manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés, solución de problemas y conflictos” (Prieto et.al., 2015, p.161) garantizan el éxito o fracaso del diseño del PCI. En este punto, es importante señalar lo que plantea Balsemão (2018): teacher training programs lack the necessary foreground to meet the demands of contemporary student bodies on soft skills”³

No se espera que todos los docentes tengan todas las habilidades blandas desarrolladas. Se debe hacer hincapié entre lo ideal y lo real. Lo real es que una organización tenga una gama de cualidades y competencias en distintos niveles y la otra es que se potencie lo mejor de cada uno/a en función de las necesidades que tiene la institución educativa para lograr los objetivos y fines institucionales. Esta situación invita a promover espacios de participación (Prieto et. al., 2015). De ahí la importancia de aplicar metodologías de trabajo que ayuden a sacar lo mejor de cada docente.

³ Los programas de formación docente carecen del primer plano necesario para satisfacer las demandas de los cuerpos estudiantiles contemporáneos sobre habilidades blandas (traducción libre)

1.3.1.1 Actitud profesional

El docente se enfrenta a múltiples desafíos que la sociedad y el Estado le exigen en el aprender a aprender, aprender a ser, aprender hacer y en el aprender a convivir (Delors, 1996). En palabras de Torres et.al., (2018) that educators can affect learning positively or negatively, that a personal or professional attitude will immediately change the awareness pupils have toward our classes⁴. Es decir, la labor docente no está centrada, solamente, en el logro de aprendizajes o demandas de la sociedad y Estado, también está en función de sus convicciones personales y humanas, en su profesionalismo:

El sentido de profesionalidad integra los conocimientos necesarios así como las habilidades profesionales que sean indispensables para el buen desempeño de la labor social que se realice, con la intención de lograr resultados acordes con los valores morales y humanistas que muevan la actitud y la conducta que asuma en su labor y ante la sociedad. De allí que consideramos que la profesionalidad, más que una cualidad, es un valor de suma importancia el cual permite al docente desarrollar su actividad laboral con base a la calidad y competencia (Chacón, 1999 citado por Prieto et.al., 2015, p. 160).

Si el objetivo de los responsables de la institución educativa es que el docente participe en la elaboración del PCI, con eficiencia y eficacia, entonces la mirada sobre él tiene que ser diferente. No se le puede ver con una mirada que no sea pedagógica y profesional. Él es un profesional de la educación, es un sujeto que tiene conocimientos teóricos y prácticos de pedagogía. Es decir, utiliza herramientas de análisis, el diálogo para explicar y proponer soluciones educativas en su medio.

Las actitudes profesionales se dan en un contexto y tiempo determinado, bajo ciertos parámetros de calidad y competencia. La institución educativa debe estar alineada a esa mirada profesional. La elaboración del PCI, tal como menciona Chacón (1999, citado por Prieto et.al., 2015) está en sintonía con la profesionalidad del docente.

⁴ Los educadores pueden afectar el aprendizaje de manera positiva o negativa, que una actitud personal o profesional cambiará inmediatamente la conciencia que los alumnos tienen hacia nuestras clases (traducción libre)

1.3.1.2 Diálogo

El diálogo es la intención que tiene una persona de comunicar sus ideas, sentimientos, preocupaciones, aspiraciones a otra persona. Este flujo de información es de doble sentido y busca reconocer al otro. Es decir, “esta comprensión implica el reconocimiento del otro como alguien diferente, con conocimientos y posiciones distintas, sin que por esto se detenga la comunicación” (Bastidas et.al., 2009, p.107).

La conversación en la institución educativa no puede ser un monólogo y más cuando los docentes elaboran el PCI. Su diseño tiene que ser un acto comunicativo entre todos, donde se da la posibilidad de conocer las opiniones, creencias, sentimientos de los sujetos involucrados en ese acto. Therefore, Sanceveriano (2018) establishes dialogue as the basis for a culture of dialogue among teachers to carry out their pedagogical activities. Son estas experiencias de aprendizaje las que permiten comprender la realidad que le rodea y puede intervenir en ella, superando la situación de espectador⁵.

El diálogo entre iguales permite el progreso de las potencialidades individuales y colectivas cuando estas desempeñan roles dentro de las organizaciones. Si el interés superior de la institución educativa es que todos participen de la cultura organizacional, entonces la estructura no puede ser vertical sino horizontal (Hernández, Fernández-Sierra y Rodrigo 2014 citado por Saldarriaga 2015). La horizontalidad favorece la comunicación de ida y vuelta, de arriba-abajo. Además, tiene incidencias positivas en la metacognición individual y colectiva, clima laboral, logro de aprendizajes de los estudiantes y la productividad del docente (Jáuregui, 2006; Barranquero, 2007 citado por Saldarriaga, 2015).

⁵ Establece el diálogo como la base para una cultura de diálogo entre docentes para llevar a cabo sus actividades pedagógicas. Son estas experiencias de aprendizaje que permiten comprender la realidad que le rodea y puede intervenir en ella, superando la situación de espectador (traducción libre).

1.3.2 Factor organización

En el acápite anterior se mencionó que la comunicación horizontal se debía a cómo estaba organizada la institución educativa. En este punto se explicará la importancia que tiene la organización en la participación del docente y en el diseño del PCI.

La estructura que tiene la institución educativa favorece o limita las interacciones de los actores educativos porque establece “the climate and the organizational environment that favors a welfare state that helps to understand the relationship of people with the organization, their attitudes, expectations and aspirations” (Fleury,2009, p.3)⁶. Por eso, las instituciones no pueden estar pensadas piramidalmente, de arriba-abajo sino desde el estado de bienestar. En otras palabras, la organización educativa tiene que responder a las personas e incidir en la conducta de los docentes, en el aprendizaje de los estudiantes, en el clima laboral y en el tipo de gestión y liderazgo que hay (Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández, 2015; Velasco, 2000 citado por Saldarriaga 2015).

El tipo de estructura de la organización define las relaciones de las personas, los compromisos que se asumen a nivel personal e institucional. La organización es el espacio tangible e intangible que hay en la institución educativa. No solo están las personas, también incluye a la estructura, los fines y objetivos que comparten todos. Por tanto, es la concretización de metas para el desarrollo integral de las personas en un tiempo y espacio definido (Pérez 1996).

La cultura organizacional debe incidir en el comportamiento y la práctica de los docentes. De ahí la importancia de los espacios de interacción que deben existir en la institución educativa: talleres, reuniones, asambleas y comisiones.

La participación define la organización. Por tanto, el diseño del PCI debe ayudar a definir qué tipo de personas se espera formar en un proceso de enseñanza/aprendizaje. La organización de la institución educativa tiene que

⁶ El clima y el entorno organizacional que favorece un estado de bienestar que ayuda a comprender la relación de las personas con la organización, sus actitudes, expectativas y aspiraciones (traducción libre)

sostener el diseño de un documento de gestión que responda a las intenciones de todos.

1.3.3 Liderazgo directivo

Otro de los factores que intervienen en la participación docente es el liderazgo directivo. Según Salomón (2017) Directive leadership has been associated with some negative outcomes such as reduced team cohesiveness (Wendt, Euwema & van Emmerik, 2009) and slower product development (McDonough & Barczak, 1991). It does, however, influence employee role clarity positively (Dolatabadi & Safa, 2011)⁷. Este es un elemento clave a considerar en la elaboración del PCI. Es decir, si la institución educativa asume un liderazgo directivo para la elaboración del PCI, entonces las intervenciones del director serán para ejercer poder y control en las intervenciones de los docentes. En esa situación, toda iniciativa del docente será neutralizada y socavada su derecho de tomar decisiones y asumir compromisos por convicción y solo lo hará por coerción. Este tipo de liderazgo no encaja dentro de la propuesta que se exige a una escuela del siglo XXI.

En cambio, si la organización educativa se apoya en un liderazgo democrático, los integrantes de la comunidad educativa podrán compartir decisiones, retos, proyectos, de manera libre y voluntaria.

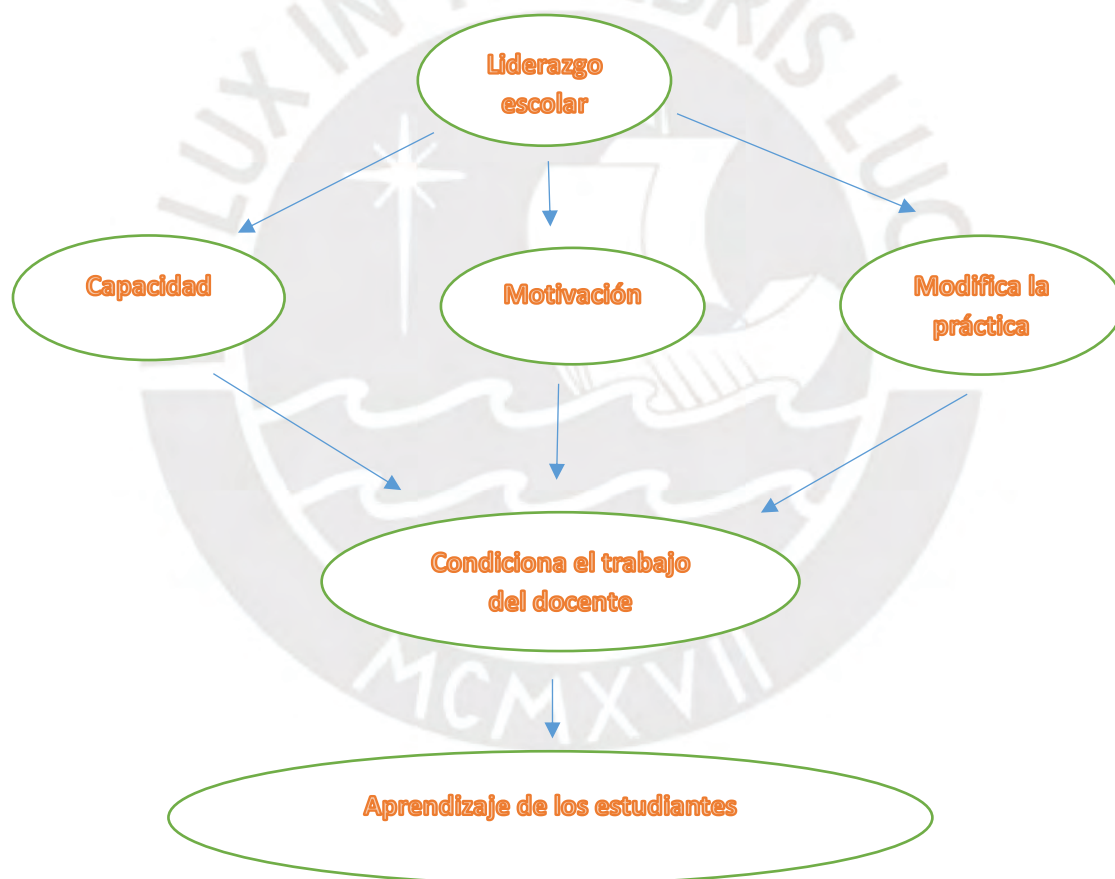
Lo ideal es que el liderazgo de una organización responda a propósitos y fines institucionales. Es decir, debe estar en función de visiones y metas locales, nacionales y globales (Anderson, 2010). Además, estas expectativas generales favorecen la interacción, diálogo, aprendizaje y trabajo de la comunidad educativa. También, según el Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación (2009), el liderazgo puede brindar oportunidades a la organización para adecuar, según las demandas, sus respuestas.

⁷ El liderazgo directivo se ha asociado con algunos resultados negativos, como la reducción de la cohesión del equipo (Wendt, Euwema y van Emmerik, 2009) y un desarrollo del producto más lento (McDonough y Barczak, 1991). Sin embargo, sí influye positivamente en la claridad del rol del empleado (Dolatabadi y Safa, 2011).

El tipo de liderazgo influye positiva o negativamente cuando los docentes participan en la elaboración del PCI. A su vez, estas acciones, según Freire y Miranda (2014) influyen en el trabajo pedagógico de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes.

El tipo de liderazgo directivo es un asunto que debe ser tomado en cuenta por el equipo que diseña el PCI. Identificarlo ayudará al equipo a idear estrategias que faciliten la participación de todos. Sin embargo, cabe aclarar que la elaboración del PCI es una responsabilidad de todos, no es exclusiva del equipo responsable o del director.

Gráfico 1. El liderazgo escolar



Elaboración propia

Si la meta última de la institución educativa es el aprendizaje de los estudiantes, entonces, tenemos que revisar qué tipo de liderazgo está influyendo en el trabajo pedagógico de los docentes. Un liderazgo positivo estimula la capacidad creadora

y creativa del docente, además, lo mantiene motivado y permite que las prácticas pedagógicas atiendan las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, un liderazgo positivo potencia las prácticas de los docentes y favorece al clima institucional de la organización.

2.4 Tipos de participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional

Las intervenciones de los docentes en el diseño del PCI responden a convicciones y responsabilidades, es decir, a los niveles de compromiso y toma de decisión personal e institucional, para así asegurar que este documento refleje las intenciones de todos.

Por ello, toda decisión tiene que ser asumida institucionalmente para crear un clima adecuado de trabajo y aprendizaje. Además, es una condición para crear e implementar un proyecto (Charilta 1992, citado en Pasek, Ávila y Matos 2015).

Autores como Trilla y Novella (2001), Cépeda (2006), Arzola (2014) y Pasek. Et.al., (2015) plantean que no hay una única manera de participar en la elaboración del PCI, sino varias. Dependerá, según estos autores, de los propósitos y fines que se buscan.

(...) es vital que la sociedad (gobernantes y gobernados) no pierda de vista, la importancia que tiene la participación ciudadana para legitimar nuestras instituciones, dichas instituciones que cuentan con un carácter representativo y que solo se fortalecerán si logran la legitimidad de sus gobernados mediante la acción, la acción de la participación (Guillen, Badii, Blanco y Saenz, 2008, p. 132).

Guillent et.al., (2008) reconocen la importancia que tiene la participación para fortalecer las instituciones y empoderar a las personas en los procesos de legitimización. Cada institución educativa, desde su realidad, desde los tiempos y espacios, debe apostar por una intervención activa de los docentes, de tal modo

que se legitime la institución y sus planes de trabajo: Proyecto Educativo Institucional, plan anual de trabajo y Proyecto Curricular Institucional.

Un proceso se legitima si los actores claves forman parte de la toma de decisión. Aquí no se trata de favores, sino de un derecho que les asiste a los maestros. Además, estas apuestas repercuten en las tareas que hacen en la institución educativa, en su proyecto personal y colectivo.

Es importante legitimar nuestras instituciones a través de la participación y la representación de sus integrantes. El encargado de este proceso es el equipo directivo o algún actor que tiene la responsabilidad de dirigir la escuela (Ander-Egg 1999, citado por Pasek, Ávila y Matos 2015).

Ahora bien, la participación, como hemos mencionado anteriormente, se da con personas y necesidades específicas, en un tiempo y espacio concreto. En ese sentido, consideramos que la participación se sustenta en los siguientes principios (Pasek et.al., 2015):

- La primera norma que rige una participación es el derecho. Si uno tiene derechos sobre algo, entonces se involucra, exige, aporta y decide.
- La participación se da sobre expectativas personales e institucionales. Estas pueden ser múltiples. Es tarea de la comunidad docente priorizar qué y cómo se responderá a las demandas.
- La participación necesita de condiciones mínimas a nivel personal, político y sociocultural (Pasek et.al., 2015): En lo personal, los docentes tienen un rol activo y obligaciones en el proceso, diseño, evaluación e implementación. En lo político, los responsables del diseño tienen que legitimar los procesos de participación. En lo sociocultural, se deben apostar por iniciativas innovadoras que ayuden a resolver las necesidades educativas identificadas en el contexto. Finalmente, se debe utilizar las metodologías de trabajo que ayuden a los docentes a participar y a asumir compromisos.

Cada uno de los principios, en la medida en que se implementan, orienta y sustenta la participación. Es decir, si los actores de la comunidad educativa llegan a tomar decisiones es porque han comprendido que tienen derechos y compromisos que deben ser ejercidos en la práctica.

Los alcances y las limitaciones de la participación están en función de las actividades y objetivos que la escuela se plantea (Velazco, 2000, citado por Saldarriaga, 2005); además de la visión, misión y de las competencias profesionales de los docentes. Rojas (2012) dice:

(...) la participación de los sujetos en los procesos que involucra la docencia estará siempre plagada de contradicciones, pero estas serán más sensibles a ser resueltas y asumidas si hay docentes en un lugar activo y comprometido, donde sean entendidos, entendidas, tratados y tratadas como intelectuales (p.17).

Las contradicciones se disipan en torno a los docentes si estos son vistos como profesionales de la educación. En esa línea, Cépeda (2006) considera que los procesos de elaboración del proyecto curricular del centro se han de considerar según las intenciones que se tienen. Es decir, a veces se requiere una participación directa y, en otras, será representativa.

Rojas (2012) y Cépeda (2006) mencionan que la participación dependerá de los temas, del proceso en el que se encuentra el diseño del PCI. La planificación condiciona el involucramiento. Es decir, habrá momentos en los que se requerirá que estén todos los docentes y, otras, donde solo estará un grupo representativo.

Después de conceptualizar y plantear los principios en los que se sustenta la participación, se proponen los siguientes tipos de participación docente planteados por algunos autores:

Tabla 1. Tipos de participación

Autores				
Tipos de participación	(Pasek, Ávila y Matos, 2015)	(Arzueta, 2014)	(Cepeda, 2006)	(Trilla y Novella, 2001)
	-Pasiva -Consultiva -Activa	-Democrática	-Directa -Representativa	-Simple -Consultiva -Proyectiva -Metaparticipación

Elaboración propia

Los tipos de participación que se propone en la Tabla 1 responden a escenarios de participación. En ese sentido, consideramos que el tipo de participación que ayuda aprender a participar en el diseño del PCI es: la consultiva, decisoria y activa.

1.4.1 Participación decisoria

La participación decisoria se caracteriza por lo siguiente:

Primero, las iniciativas individuales y colectivas se enfocan en temas de interés mediante pactos entre las partes involucradas (Márquez et.al., 2001). Es decir, la participación decisoria se enfoca en temas institucionales, no en particularidades. Por eso, toda iniciativa propia tiene que ser discernida en comunidad. Y es ella la que determina si el tema tiene que ser abordado. De ahí la importancia de que las partes involucradas tengan la oportunidad de contar con espacios que les ayuden a dialogar comunitariamente para llegar a acuerdos que repercutan en la cultura institucional.

Segundo, los procesos de negociación implican que los docentes tienen ciertas competencias desarrolladas para escucharse, dialogar, resolver conflictos y asumir compromisos en la elaboración del documento. La ausencia de estas competencias en el diseño del PCI mellaría el clima de trabajo, las relaciones interpersonales, el logro de objetivos, la legitimidad del documento y la implementación del documento a nivel del aula. Por eso, es importante que los responsables de la institución

educativa identifiquen las fortalezas y debilidades de los docentes antes de iniciar la elaboración del documento para atenuar las posibles dificultades en el desarrollo.

Asimismo, todo proceso de negociación implica que las partes interesadas conversen en un clima de respeto e igualdad. Si no hubiese uno de estos aspectos, entonces los acuerdos no se pueden dar. Por eso es importante que los actores se vean como sujetos de derechos y que los intereses sean comunes.

Tercero, la participación decisoria crea identidad en las personas que participan del diseño del Proyecto Curricular Institucional (Márquez et.al., 2001), en tanto son afectados por los temas que trata y por las decisiones y compromisos que asumen. Esta unidad, en una institución educativa que construye un documento institucional, es clave en las respuestas que tiene que ofrecer institucionalmente para atender las necesidades de aprendizaje y demandas de la sociedad y Estado. En este punto todos somos parte de algo. Nadie puede excluirse de las responsabilidades que tiene la escuela frente a la sociedad.

Los responsables del diseño del documento tienen la responsabilidad de crear estos vínculos a través de la sensibilización, intercambio de experiencias pedagógicas y la participación de los docentes en todas las fases de elaboración del documento.

Cuarto, la participación decisoria es el medio que ayuda a los docentes a pensar que ellos son los coproductores y veladores de las decisiones que se toman (Márquez et. al., 2001, p.32). Todo lo que se hace y se deja de hacer es responsabilidad de ellos/as. Los docentes serán creadores en la medida en que sean involucrados en los aspectos relacionados a su profesión.

A continuación, se mencionan algunas ventajas y limitaciones que tiene la participación decisoria, según Márquez et.al., (2001), Cépeda (2006) y Pasek et.al., (2015):

Ventajas

- El diálogo tiene un objetivo: influir en un tema específico que atañe a la organización educativa.
- El acuerdo es un medio que utilizan los maestros y directivos para llegar a consensos.
- Desarrolla competencias básicas en los docentes: escucha, comunicación asertiva, reflexión personal y grupal.
- Promueve la identidad y la atención hacia problemáticas comunes.
- Empodera a los maestros en la toma de decisiones.
- El docente se percibe como productor y velador de la toma de decisiones.

Limitaciones

- Si no hay liderazgo en las asambleas, reuniones, comisiones, la participación se puede centrar en los docentes que tienen un mejor desarrollo de su competencia comunicativa.
- Puede promover que grupos de poder decidan sobre otros aspectos no relevantes para toda la comunidad educativa.

Los responsables del diseño del PCI cuando elaboren el documento desde la participación decisoria tienen que considerar cuatro aspectos para lograr los objetivos que se han planteado: trabajar temas generales, llegar a acuerdos, crear identidad y pensar que los docentes son coproductores del documento.

1.4.2 Participación consultiva

En la participación consultiva, los docentes no son meros espectadores del proceso, sino que se involucran en los asuntos más específicos, que les competen en el diseño del proyecto curricular institucional. Por eso, “los responsables de la elaboración del PCI deben proponer estrategias de trabajo que favorezcan el diálogo entre docentes y ser consultados sobre asuntos concretos del documento pedagógico que se está elaborando” (Pérez y Ochoa, 2017, p.187). It implies the

sharing of decision-making power over management processes and policy formulation⁸ (Ribeiro et.al, 2016).

La actuación del docente responde a un guion, es decir a unas intenciones que tiene el equipo que diseña el Proyecto Curricular Institucional. Además, estas consultas deben ser sobre temas que atañen a los docentes y estar dentro de su marco de referencia. Esta sintonía debe ser asegurada por los responsables de la elaboración del PCI. De ahí que sea un “prerrequisito el acceso a la información por parte de los usuarios” (Márquez et al., 2001, p. 26) para asegurar la calidad de las intervenciones de los docentes. El acceso y el uso de la información favorecen una mejor participación de los docentes.

A continuación, mencionamos las características de la participación consultiva, según Trilla y Novella (2003).

Primero, la participación consultiva consiste en pedir la opinión de los docentes, sin ningún compromiso, a través de técnicas e instrumentos metodológicos como encuestas y entrevistas. Se aplican estos instrumentos con el fin de conseguir información respecto a aspectos de interés individual y grupal sobre las necesidades de la escuela. Según Trilla y Novella (2003) lo mencionado líneas arriba no es participación porque los docentes no están ejerciendo plenamente sus derechos.

El PCI no se construye solo brindando información u opiniones, sino que se construye apropiándose e involucrándose en los problemas y en las respuestas que dicho documento quiere dar a la comunidad educativa. Por eso, después de aplicar la encuesta se debe de conversar con el docente, además se debe triangular la información para que sea confiable. También docentes deben tener la oportunidad de explicar temas que no están claros en los instrumentos.

⁸ Implica compartir el poder de toma de decisiones sobre los procesos de gestión y la formulación de políticas (traducción libre)

Segundo, si bien la participación consultiva es solo dar información, se puede afirmar que es participación en tanto se da “cuando la opinión de los participantes resulta decisiva sobre el asunto que se trata” (Trilla & Novella, 2003, p.147). Uno de los asuntos, en los que el docente tiene que decidir es sobre modelo pedagógico que la escuela va asumir para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje. Por tanto, los responsables de la elaboración del documento tienen que consultar a los docentes para legitimar la propuesta.

Este segundo grado de participación se da “antes del proceso (para acercarse a las necesidades o deseos del sector de población consultada, para elegir qué se va hacer o para prever la aceptación de la propuesta); durante (para reconducir el proceso, si es menester); o después (para valorar lo realizado y replantear el proceso subsiguiente)” (Trilla & Novella, 2003, p. 147). La participación consultiva es, pues, un proceso continuo. Entonces todos los que participan en la elaboración del PCI tienen que ser conscientes de este proceso, es decir, es un documento que está en constante revisión y actualización en las asambleas o comisiones.

A continuación, se mencionan algunas ventajas y limitaciones de la participación consultiva planteadas por Trilla & Novella (2003), Márquez et.al., (2001), Pasek et.al., (2015) y Pérez & Cervantes (2017):

Ventajas

- Permite que todos los actores de la comunidad educativa transmitan sus intereses, necesidades y preocupaciones.
- Favorece el uso de diversas técnicas e instrumentos para recoger datos de docentes, estudiantes, directivos, etc.
- Permite que el directivo planifique la intervención de los actores, organice y priorice los temas de interés de la comunidad educativa que serán debatidos en asambleas, reuniones, comisiones.
- Favorece el acceso a la información que tienen los docentes para conocer la problemática de la escuela.
- Promueve la institucionalidad y la legitimidad del documento que se elabora.

Limitaciones

- Si las preguntas o temas que abordan las técnicas e instrumentos no son pertinentes no ayudarán a evidenciar la problemática que debe considerar el PCI.
- Si no hay un equipo competente que sistematice la información recogida de los docentes, entonces no se podrán identificar los problemas que atañen a la escuela.
- El equipo que dirige espacios consultivos tiene que garantizar que los temas identificados se dialoguen en los diferentes espacios promovidos en la escuela.

La participación consultiva no solo es pedir opinión a los docentes en temas relacionados a su profesión, también tienen que ser consultados en las decisiones institucionales: modelo pedagógico, perfil del estudiante, perfil del maestro, plan de estudios, evaluación.

1.4.3 Participación activa

La participación activa está un paso más allá de la consultiva y decisoria porque el docente “expresa su disposición e interés por cuestiones que le afectan (...)” (Pasek et.al.,2015, p.106), also actively involved in all social, academic, cultural activities of the educational institution⁹ (Ponce, et.al., 2014, 742).

Mientras que la consultiva y la decisoria tienen una connotación exterior, es decir depende de las intervenciones de agentes externos al docente, la participación activa solo depende del docente. En otras palabras “no se limita a ser un simple usuario, sino que hace más que opinar desde afuera, se convierte en agente” (Trilla & Novella, 2003, p.148) es decir es responsable de sus palabras y de sus actos.

⁹ Además, se involucra activamente en todas las actividades sociales, académicas, culturales de la institución educativa (traducción libre).

En la participación activa el docente manifiesta su disposición interior para asumir compromisos personales en la elaboración, ejecución y evaluación. Es un agente que tiene la virtud de obrar según sus convicciones.

Como hemos dicho líneas arriba, el docente asume compromisos y es, junto a otros, responsable del diseño del PCI (Trilla & Novella, 2001) haciéndolo suyo durante el proceso de elaboración. En ese sentido, una de las condiciones básicas de este tipo de participación es el sentimiento de pertenencia. Sin ese sentimiento no se puede elaborar el documento de gestión. En palabras de Cépeda (2006) el sentimiento nos toca e invita a comprometernos.

Las preguntas en la participación consultiva vienen desde fuera: ¿qué opinas de?, mientras que en la participación activa las preguntas se formula desde dentro, por ejemplo: ¿Qué vamos hacer? ¿Cómo lo vamos hacer? (Trilla & Trilla, 2001). Las autoras nos hacen notar las diferencias que hay entre una y otra pregunta cuando se intenta recabar información.

La participación activa nos tiene que llevar a evitar este tipo de conclusiones: se elaboran principalmente para cumplir con las normas establecidas (Cépeda, 2006). De ahí la importancia que se le da al compromiso y a la toma de decisión personal e institucional cuando se elabora el PCI.

Si el objetivo de la participación activa es el compromiso y corresponsabilidad, entonces deben cumplirse todas estas fases en la elaboración del PCI: “tiene conciencia de creer, por lo menos, que sabe lo que quiere, hace y busca” (Pasek et al., 2015, p.106).

Si el lema de la participación es: “hay que hacerlo”, entonces “crece la conciencia acerca de la necesidad de construir visiones comunes a partir de la diversidad de pensamiento y prácticas pedagógicas lo que constituye un proceso complejo e involucra aspectos cognitivos y afectivos, no solo técnicos” (Cépeda, 2006, p.13). Se construyen visiones comunes asumiendo compromisos, involucrándose.

La participación activa es más compleja que la consultiva y decisoria. En ese sentido, mencionamos las fases de elaboración del PCI: “En primer lugar, en la definición del PCI: sentido y objetivos. En segundo lugar, en su diseño, planificación y preparación. En tercer lugar, en la ejecución y control del proceso” (Trilla & Novella, 2001, p.139).

Finalmente, en su evaluación, si los docentes se involucran en cada una de las fases entonces podemos asegurar el compromiso y la responsabilidad. Además, según Cépeda (2006) estas condiciones contribuyen a su sentido de pertenencia e identidad institucional en el docente.

Como hemos visto, cada uno de los tipos de participación tiene su importancia en cada una de las fases de elaboración del PCI. Además, como lo expresa Velasco (2000) citado por Saldarriaga: no existe un tipo de participación ideal, pues esta deberá adaptarse a las circunstancias de cada momento.

A continuación se mencionan algunas ventajas y limitaciones de la participación activa, establecidas por Velazco (2000), Trilla & Novella (2003), Cépeda (2006) y Pasek et.al., (2015):

Ventajas

- Promueve en el docente que participa en la elaboración del PCI, disposición total y compromiso a largo plazo con las actividades planificadas antes, durante y después de su construcción.
- Genera que se apropie de las soluciones planteadas para los problemas identificados.
- Permite el logro de objetivos personales, grupales e institucionales. Es decir, el docente se siente parte del problema y de la solución.
- Promueve la elaboración de visiones conjuntas a partir de la diversidad de ideas y experiencias pedagógicas.
- Apuesta por la diversidad como fuente de creatividad en el logro de objetivos.
- Permite planificar la elaboración del PCI desde su idea hasta su ejecución y evaluación.

Limitaciones

- Si no hay un buen liderazgo en la escuela, se pueden formar islas de trabajo.
- Se requiere tiempo extra para asegurar tiempos y espacios para monitorear, evaluar el trabajo de los equipos.
- La escuela debe asegurar que la visión que intenta construir sea pensada y sentida por todos para evitar individualismos e incoherencias.

El docente en la participación activa es un agente principal del diseño del PCI. Por eso expresa su disposición de asumir compromisos y, junto a otros miembros de la comunidad educativa, es responsable de llevar a cabo su elaboración.

1.5 Espacios de participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional

¿A qué nos referimos cuando se habla de espacios de participación? ¿A relación? ¿A pertenencia? “La participación es el resultado de la relación sociedad civil-Estado, dicha acción requiere un espacio en donde el ciudadano se sienta familiarizado con su entorno, que afiance su sentido de pertenencia el individuo para manifestarse, y ejercer sus derechos” (Guillen, Sáenz, Badii & Castillo, 2009, p.3). Entonces, un espacio de participación implica relación, pertenencia en un contexto para ejercer sus derechos.

Los elementos que participan en estos espacios son los integrantes de la comunidad educativa, tales como los directivos y docentes:

Figura 2. Elementos participantes



Elaboración propia.

La participación de los docentes y directivos se da en un espacio local; éste y no otro determinan las relaciones y los tipos de participación que se debe dar en la institución educativa.

Las interacciones entre docentes y directivos no pueden ser verticales en los procesos de elaboración del PCI, sino horizontales. Todo proceso, si tiene como objetivo legitimar un instrumento de gestión, tiene que apoyarse en relaciones horizontales.

Es en relaciones de horizontalidad que los docentes pueden atender y responder de mejor manera a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto debe cuidarse si el PCI ha de reflejar las intenciones institucionales.

Los siguientes son algunos espacios de participación que tiene el docente para la elaboración del PCI.

1.5.1 Asambleas

La asamblea es un espacio de diálogo, reflexión, toma de decisiones, logro de acuerdos institucionales. Es decir, “el objeto de la asamblea es la deliberación sobre temas que atañen a la comunidad educativa, además tiene por finalidad obtener la decisión definitiva por parte de las autoridades” (Torres, 1998, p.15).

En este tipo de espacios se delibera sobre asuntos generales, no específicos. Como lo expresa Torres (1998): nunca debe abocarse al análisis de problemas de gestión específicos, los cuales competen al consejo de administración. Para ello, los docentes y directivos que participan en la elaboración del PCI deben conocer cuál es el objetivo y fin de una asamblea. La asamblea “es un momento institucional destinado a hablar conjuntamente” (Puig et.al., 2000, p. 81). Entonces, el PCI, al ser un documento pedagógico que orienta el trabajo institucional, requiere que sea dialogado por todos.

Si la asamblea delibera y decide asuntos institucionales, por ejemplo el PCI, entonces “la palabra que se gesta en ese espacio es ideal para construir y fortalecer la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia a éste” (Saavedra 2012, p. 9). Por ejemplo, la asamblea “(...) tomó la decisión de elaborar el PCC, delegó una responsabilidad a una comisión, definió los criterios para integración de comisión: que sea representativa por niveles y áreas curriculares, la capacidad de liderazgo pedagógicos de sus miembros” (Céspedes, 2006, p. 27). También se convierte en “(...) una estrategia potente para el diálogo, un espacio privilegiado para las decisiones y, al mismo tiempo, una posibilidad de acercarse y comprender la organización escolar” (Méndez et.al., 2012, citado por Saldarriaga, 2015, p. 28).

Elaborar un PCI implica tiempos y espacios. En ese sentido, su elaboración requiere de espacios como la asamblea.

Asambleas ordinarias

Este tipo de asambleas, según Torres (1998) puede ser utilizado por los docentes para debatir los mismos problemas, cada cierto tiempo. Es decir, no se discuten temas que no hayan sido tocados anteriormente. Revisar periódicamente los temas del PCI, asegura actualización, evaluación y ajuste según sea el caso.

Este tipo de asambleas es importante cuando se elabora el PCI porque permite revisar tema de trabajo, organización de actividades, convivencia e informaciones para aclarar la situación, planificar y acordar planes de acción y elaborar normas que favorezcan una adecuada elaboración del documento pedagógico.

Asambleas extraordinarias

Se realizan cuando los docentes lo estimen pertinente y tienen un punto específico a tratar:

(...)...se trata aquí de decidir cómo se va realizar un determinado proyecto, precisando las fases del mismo, las actividades que implican, el material que deberá tener en cuenta y las funciones que asumirá cada miembro del grupo (Puig et.al., 2000, p. 91)

En las asambleas extraordinarias, los responsables del diseño del PCI deben responder y aclarar preguntas como las formuladas por Puig et al., (2001): ¿cuál va a ser la ruta del diseño del Proyecto Curricular Institucional?, ¿qué actividades se van realizar?, ¿se tienen los recursos y los materiales?, ¿se tiene el compromiso de los docentes para diseñar el documento?

A continuación, se mencionan algunas ventajas y limitaciones de la Asamblea propuestas por Torres (1998):

Ventajas

- Es un proceso participativo que facilita que todos conozcan porque están en un mismo lugar. Estar y conocerse genera confianza, diálogo, apertura, para iniciar o legitimar acuerdos que ayuden a elaborar el PCI.
- Como la asamblea es un espacio de diálogo y debate abierto, entonces las ideas que surjan pueden motivar y ayudar a discernir las necesidades que debe resolver el PCI en la escuela.
- La asamblea repercute en “algunos procesos psicológicos como la atención y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje” (Saavedra, 2012, p.9) porque hay una relación de horizontalidad entre todos los que participan de ese espacio.
- Es un espacio en el que se manifiestan y examinan las diferencias de opiniones, los intereses y necesidades individuales y grupales.
- Es un espacio ideal para construir y fortalecer la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia a éste. Es un momento de encuentro en el que se recuerdan experiencias vividas, se establecen acuerdos de grupo, se reconocen y valoran las diferencias. “Es un espacio para aprender a convivir” (Sánchez - Blanco, 2006 citado por Saavedra, 2012, p. 10).
- Es un espacio propicio para estimular a los docentes en el aprender a aprender, a ser y a convivir (Delors, 1996).
- La fortaleza de la asamblea está en la palabra y en las personas que hacen uso de ella para influir y decidir sobre cómo debe de ser el PCI en la escuela

Limitaciones

- Si los participantes no conocen el tema, ven limitadas sus oportunidades de diálogo y se centraliza el debate en unos cuantos.
- Si no hay equipo y una agenda de trabajo que oriente el debate o la reflexión, entonces no se podrían lograr los objetivos que persigue la asamblea.
- Puede legitimar necesidades e intereses de un sector de la asamblea que tiene influencia en el grupo.

1.5.2 Comisiones

Si la asamblea es un espacio de deliberación y decisión de parte de las autoridades, la comisión “son grupos de trabajo especializados” (Forno, 2012, p.11). Además “es un órgano de mediación y tratamiento de conflictos que se ocupa de la planificación, gestión y evaluación del centro” (Torrego, J.C., 2006 citado por Maldonado et.al., 2010, p. 6) que cumple una función vital en el diseño del PCI.

El trabajo especializado no involucra a todos sino a unos cuantos que conocen los temas que aborda el PCI: metodología, evaluación, valores, visión, misión. Ese diálogo especializado tiene que considerar las intenciones de los docentes. De ahí que Velasco (2000) considera a las comisiones como el instrumento más apropiado para canalizar la participación.

Ahora, este grupo especializado tiene que ser representativo y legitimado por la asamblea. Si no tiene la legitimidad, entonces todas las acciones que realice la comisión no tendrán el reconocimiento de los docentes. De ahí la importancia de cuidar su constitución. La comisión puede ser integrada, según el tema que va a trabajar, por el director, coordinadores pedagógicos y docentes que conozcan el tema.

“Es necesario señalar que la participación de todos los docentes, o de la mayoría, tampoco se logra de manera espontánea” (Céspedes, 2006, p.26). La construcción del PCI plantea, entonces, esfuerzos adicionales a los integrantes de la comisión: tiempo y dedicación.

“Las comisiones se convierten en un espacio trascendente ya que permitirá al docente participar reflexionando sobre sus prácticas pedagógicas” (Alfis, 2006 citado por Saldarriaga, 2015, p. 30). Para eso deben promover el involucramiento de los docentes en el proceso de elaboración.

El potencial formativo de este proceso radica en que exige a los maestros sobre enfoques y teorías curriculares; el conocimiento sobre el nivel y el área de su especialidad (saber), la actualización sobre el conocimiento y el manejo de procedimientos para la diversificación curricular (saber hacer); la revisión de una actitud personal con respecto al trabajo colectivo y crítico; así como la disposición para asumir compromisos institucionales (Céspedes, 2006, p. 29)

Las comisiones tienen el matiz que no tiene la asamblea, el de exigir maestros especialistas en enfoques y teoría curriculares, en su disciplina, diversificación curricular que es clave en la elaboración del PCI. Un docente es más eficiente y productivo en este espacio de participación si conoce el tratamiento de la información a la hora de abordar el documento pedagógico.

A continuación, se mencionan algunas ventajas y limitaciones de las Comisiones, citadas por Velazco (2000), Céspedes (2006), Alfis (2006) y Maldonado (2010):

Ventajas

- Genera representación y legitimidad del trabajo que hace el equipo.
- Permite trabajar al detalle un aspecto de las necesidades y demandas identificadas en las asambleas.
- Canaliza la participación de los docentes en función de necesidades e intereses que tienen.
- Permite reflexionar sobre los logros y dificultades encontradas durante el proceso de elaboración del PCI.
- Promueve el compromiso y la toma de decisión de todos en el logro de metas y objetivos institucionales.

Limitaciones

- Si los equipos de trabajo no tienen representación y legitimidad, entonces lo que elaboren no tendrá impacto en la escuela.
- Si las comisiones son grupos cerrados y no se comunican, entonces pierden el objetivo que persigue este espacio de trabajo.

En las siguientes líneas se presenta el beneficio de las asambleas y las comisiones.

Tabla 2. Beneficios de la asamblea y comisión

Asamblea	Comisiones
-Diálogo	-Trabajo en equipo
-Escucha	-Representación
-Acuerdos	-Legitimidad
-Legitimidad	-Logros de objetivos
-Toma de decisiones	

Elaboración propia

La participación docente en la elaboración del PCI se nutre de múltiples factores: del docente, de la actitud profesional, del diálogo, del liderazgo directivo. Asimismo, cuando se diseña este documento, el docente tiene la posibilidad de ejercer su derecho practicando los tipos de participación: consultiva, decisoria y activa. Esta actuación se canaliza a través de las asambleas y comisiones de trabajo.

Capítulo II: Proceso de elaboración del Proyecto Curricular Institucional

La institución educativa tiene múltiples requerimientos de la sociedad y del Estado. Sus necesidades y expectativas están enfocadas en la atención del aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996).

La atención de estas múltiples demandas requiere de docentes y directivos que conozcan la realidad social, cultural y económica en que está situada la escuela para sistematizar aspectos tales como: aprendizaje, contenidos, evaluación, objetivos que les ayuden a lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Todas las intenciones curriculares de cómo trabajarán los docentes está en el PCI. Es decir, es en este documento de gestión educativa que los maestros trazan su trabajo pedagógico a nivel local, regional y nacional.

2.1 Conceptualizaciones del Proyecto Curricular Institucional

Para Vallejo (2002), el

Proyecto Curricular Institucional, está representado por un documento que responde a los fines y objetivos de la educación nacional y regional con un modelo organizativo que cada escuela ideará, de acuerdo a las necesidades e intereses de los diferentes actores (directivos, docentes, administrativos, alumnos, representantes, obreros, directiva de la comunidad educativa, comunidad vecinal) quienes a través de un diagnóstico de su realidad conocen sus problemas y virtudes y en función de ello, se traza un plan operativo enmarcado en el Proyecto Curricular Institucional, el cual será revisado periódicamente utilizando la evaluación como modalidad investigativa. (p. 117)

Tal como afirma Vallejo (2002), el PCI tiene que trazar los lineamientos generales de intervención docente desde la situación de los actores a los que atiende. De ahí la importancia de informarse, dialogar, discernir y apostar por un tipo de respuesta institucional.

Si el PCI es un documento de gestión que articula a personas e intenciones, entonces los gestores deben pensarlo, planificarlo y legitimarlo con los actores educativos (ZabalzaBeraza, 2012). En ese panorama, la pregunta: ¿quiénes generan la idea, la organización, la formalización e institucionalidad para dar respuesta a las metas de educación que tiene la escuela, región y nación?, debe ser absuelta por la comunidad educativa, sobre todo, en espacios de diálogo que tienen docentes y directivos.

En el PCI “confluyen las intenciones pedagógicas de una institución educativa con el propósito de orientar la labor docente hacia la toma de decisiones a fin de atender a sus necesidades y poder plantear soluciones a una problemática existente” (Mauri y Solé 1990; Castillo, 2003 citado por Wong, 2015, p.5). Las intenciones pedagógicas responden a concepciones de vida, teoría y modelos curriculares imperantes en el contexto. En ese sentido, es necesario que las inclinaciones se realicen dentro de espacios participativos para legitimar los procesos. Si no hay elementos participativos en la institución educativa se corre el riesgo de que los procesos de elaboración del PCI se fragmenten, quebrando los fines y objetivos educacionales de las diversas instancias regionales y nacionales.

Un PCI responde a un contexto específico. No se puede, por tanto, generalizar ni replicar (cabe anotar, sin embargo, que dentro de su marco referencial es abierto, flexible).

El PCI es abierto en la medida en que acoge todas las posturas de los diferentes actores y es flexible porque no es rígido, sino que se va enriqueciendo en el proceso mismo, incorporando aquellos elementos que no había considerado en un primer momento.

Por su parte, Sarceda (1998) afirma que “las concepciones que se tenga sobre el Proyecto Curricular y la forma en que ésta se entienda, influirá en su elaboración y su posterior aplicación” (p. 103). Es decir, existen diferentes maneras de entender, elaborar y aplicar el PCI.

Una institución educativa está compuesta por personas y cada una tiene una forma propia de entender, desarrollar y aplicar el PCI en su trabajo diario. Ante esto, la organización educativa ha de utilizar los espacios de participación para visibilizar todas esas formas de entender a través de ideas, propuestas y acuerdos. Se espera, así, que la institución educativa tenga, en términos generales una sola concepción, un proceso de elaboración y de aplicación del PCI, respetando los matices de cada docente y de cada contexto.

Es responsabilidad de los gestores recoger y articular todas las interacciones de los docentes, en el PCI tal como lo expresa el Ministerio de Educación: “El proyecto curricular es el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente de dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico” (Carmen y Zabala, 1991 citado por Ministerio de Educación, 2003, p.9).

Hay una necesidad de hacer hincapié que el PCI es un trabajo de toda la comunidad educativa, además debe reflejar las intenciones pedagógicas de todos. Por eso, los actores educativos deben involucrarse en todo el proceso de elaboración: “(...) la realización de un proyecto curricular no debe quedar solamente en un trabajo técnico, sino que debería ser el punto de partida para la organización de un trabajo colaborativo en cada institución educativa” (Alfiz, 1997 citado por Carrillo, 2011, pp.28-32).

Sin embargo, cabe reconocer que, muchas veces, el PCI “en otros casos, es un documento de carácter burocrático más, que los equipos de centro se verán obligados a realizar; también hay quien lo ve como una utopía deseable, pero inalcanzable en las circunstancias actuales” (Del Carmen, 1992, p.1).

Tabla 3. Concepciones sobre Proyecto Curricular Institucional

Autores	Antúñez (1987)	Coll (1989)	Del Carmen (1992)	Vallejo (2002)	Céspedes (2006)
¿Qué es el Proyecto Curricular Institucional?	“Un instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución”.	“Incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación, organigramas, reglas de funcionamiento”.	"Conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar los equipos docentes el DCB, en proyectos de intervención didáctica, adecuados a un contexto específico para garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva, que favorezca el adecuado desarrollo de los alumnos y alumnas”	Está formado por una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas que pretenden desarrollar a través de unos lineamientos metodológicos para modelar la práctica de la enseñanza; de allí surge la idea de concebirlo como un instrumento potente para la transformación.	“Es el producto de un trabajo fundamentalmente técnico, por lo tanto centrado en cumplir con la norma establecida y contar con un documento en el más breve plazo”

Elaboración propia

Tal como apreciamos en la tabla “Concepciones sobre Proyecto Curricular Institucional” se evidencia que hay muchas maneras de conceptualizar el término. En la presente investigación asumimos el PCI como un instrumento de gestión pedagógico que articula las decisiones de los diferentes actores educativos para lograr los aprendizajes esperados en los alumnos.

2.2 Características del proyecto curricular institucional

Ahora bien, ¿cuáles son las características que observamos durante la elaboración del PCI, en la institución educativa? Pueden ser estas:

- Cada institución educativa debe contextualizar teniendo en cuenta su realidad educativa concreta, así como las particularidades de los estudiantes en sus respectivos entornos socioculturales, económicos y productivos.
- El currículo es abierto, flexible, integrador y diversificado.
- Debe responder a los saberes previos e intereses de los estudiantes.

- Su proceso de elaboración tiene que ser participativo y ser construido por la comunidad docente y por otros actores de la sociedad.
- Es un instrumento de gestión pedagógico para contextualizar y diversificar los aprendizajes teniendo en cuenta la centralidad de los estudiantes y su entorno.
- Expresa la razón de ser de la escuela, su axiología y su finalidad.

Además del carácter grupal, la elaboración del PCI puede tener un componente activo o pasivo. Al respecto, Cépeda (2006) explica que:

Los miembros de la comunidad educativa, deben participar ya sea de manera directa o en forma representativa a fin de que el PCI, sea pertinente y responda a sus necesidades reales (Cépeda, 2006 citado por Carrillo, 2011, p. 27). La autora hace notar que la pertenencia se logra a través de la participación. Si esto es así entonces los responsables del proceso de elaboración tienen que asegurar que los docentes participen de los diferentes espacios que se ha creado para la construcción del documento: pasiva o activamente (p.32).

El diseño del PCI por su carácter institucional tiene un componente participativo. Los docentes en la elaboración tienen la obligación de participar según las funciones y roles que asumen en los espacios que hay en la institución educativa. La autora hace notar que la identidad con la escuela incentiva el compromiso en la redacción del documento de gestión (Cépeda, 2006).

Proceso de elaboración del Proyecto Curricular Institucional

Los procesos de elaboración del PCI tienen que considerar las intenciones pedagógicas de los docentes; las expectativas de los estudiantes, de los padres de familia y del Estado; el diagnóstico institucional; las metodologías de trabajo; las funciones y los roles de los actores educativos.

Fernández (1998) expresa que sea cual fuere la estrategia que se utilice para elaborar el Proyecto Curricular, los criterios de actuación docente que han de figurar en él deben ser una decisión de carácter grupal. Es decir, la elaboración del PCI no es fruto de un esfuerzo individual, sino grupal. Se debe a la voluntad de la comunidad de profesores: “El proyecto curricular institucional debe ser elaborado

por los propios profesores en tanto se refiere a un asunto de decisiones que concretan el currículo oficial a un contexto” (Ruiz, 2005 citado por Carrillo, 2011, p.27).

En los procesos de elaboración del PCI se debe diferenciar los tipos de condicionamiento que se da en la participación. Según Del Carmen y Zabalza (1991) son internos y externos: El interno se refiere a todas las condiciones que se deben de promover en la institución educativa que ayuden a los docentes a involucrarse en los trabajos del equipo responsable del diseño del PCI (Del Carmen & Zabalza, 1991).

Estas condiciones facilitan las interacciones para identificar las intenciones pedagógicas, las fortalezas y oportunidades institucionales, las necesidades de aprendizaje, las expectativas que tienen los padres de familia y el Estado y, las respuestas que debe ofrecer la institución al contexto. Por eso, es clave que haya estas condiciones mínimas en todo el proceso de elaboración de este documento. En cambio, las condiciones externas tienen que ver con la disponibilidad horaria y la dirección pedagógica del equipo del diseño para garantizar el asesoramiento externo en las tareas de elaboración que necesitan los docentes (Carmen & Zabalza, 1991). No se pueden trazar metas claras o crear un cuerpo docente comprometido en la consecución de estas líneas de acción si no se cumplen estos requisitos.

Para favorecer la armonía entre el condicionamiento interno y externo vamos a señalar lo que nos propone McLaughlin (1998) citado por Fernández (1994): Disponer mínimamente de unos recursos adecuados; existencia de un ambiente escolar integrado; existencia de un ambiente comunicativo en el centro; orientación del trabajo hacia la explicación y resolución de los problemas más que ocultarlos e impulso de las iniciativas de los profesores. Es decir, las preguntas a resolver en el proceso de elaboración del PCI son: ¿se tienen los recursos materiales y humanos para llevar a cabo la tarea? ¿Contamos con un ambiente escolar integrado? ¿Tenemos una comunicación fluida entre todos los integrantes de la comunidad educativa? ¿Sabemos encarar colectivamente en la solución de los problemas de

la práctica educativa? ¿Promovemos las iniciativas individuales colectivas en el centro educativo? Todas estas respuestas diferentes, en conjunto, se convierten en un solo indicador que está detrás de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Los responsables de elaborar el PCI tienen que considerar las preguntas que proponen Del Carmen y Zabala (1991) sobre los componentes de este documento: ¿qué hay que enseñar?, ¿cuándo hay que enseñar?, ¿cómo hay que enseñar? y ¿qué hay que evaluar, cuándo y cómo?, para promover “procesos de reflexión, discusión y toma de acuerdos, también, dosis no despreciables de dificultad” (Antunez, et.al., 2003, p.103) en el proceso de elaboración del PCI.

A continuación, se plantea algunos pasos que Del Carmen & Zabala (1991) consideran deben seguir los maestros para elaborar el PCI:

Primero paso: se deben asegurar espacios y organización. Espacio porque los maestros necesitan encontrarse para dialogar, intercambiar experiencias pedagógicas, debatir, expresar ideas y asumir compromisos. Todas esas acciones tienen que responder a una planificación. No pueden ser al azar, teniendo en cuenta que “la elaboración del proyecto curricular institucional no es una tarea fácil, dada la poca tradición de trabajo en equipo del profesorado y la poca formación inicial, como permanente, recibido en relación con este tema” (Del Carmen & Zabala, 1991, p.67).

El espacio y la organización deben de garantizar que el trabajo de los docentes tenga sentido, aun cuando, a veces, en el diseño del Proyecto Curricular Institucional, algunos docentes perciben que: no es una tarea fácil, no tienen la formación, no hay liderazgo, se desconocen las metas de la institución educativa, no han recibido capacitación, tienen sobrecarga laboral.

El tipo de organización que proponen los responsables del diseño del Proyecto Curricular Institucional debe ayudar a superar estas percepciones negativas y llevar a otros niveles de participación.

Elaborar el proyecto de centro representa, por tanto, además de una respuesta a las necesidades del sistema educativo y de los centros, un intento de pasar de una mentalidad individualista a otra mentalidad de centro. Para que ello sea posible, se hace preciso que en su configuración se respete una determinada forma de hacer: democrática, abierta y pluralista e integradora. La tarea no es fácil y los peligros evidentes. Las posibilidades de desarrollar planes y proyectos propios, originales y autónomos, son limitadas y se relacionan con el margen de autonomía existente, con la presión normativa, con la aplicación de actuaciones administrativas indiscriminadas que no tienen en cuenta las características diferenciales de los centros y con sus déficits estructurales y organizativos. (Gairín, 2011, p.130)

La originalidad del proceso de elaboración del proyecto curricular institucional está en su forma de concepción. Es decir, está en el paso de esta mentalidad individual a la colectiva; es hacer que las tareas o procesos sean democráticos, abiertos, pluralistas e integradoras. Estas acciones deben ser así porque las personas son así en un contexto. Es válido, en ese sentido, las observaciones que hace Gaurin (1998): una respuesta tiene que ser negociada entre las partes interesadas, más si estas atienden a necesidades educativas para "...aprender a mirar de manera distinta los problemas, verse a sí mismo y a la institución desde una perspectiva diferente" (Cépeda, 2006, p. 35).

Ese aprender implica no solo quedarse en la inacción y en la espera de que otros asuman competencias que deben ser asumidas por los docentes, sino que ellos, también, deben saber el sentido del porqué es necesario trabajar en equipo, superar las dificultades a través del diálogo y encontrar las soluciones en espacios de participación.

La organización educativa debe contemplar, además del espacio físico, tiempos. En esa línea es importante anotar que "la actual organización de los centros, el poco tiempo disponible en el horario lectivo para el trabajo en equipo, la frecuente movilización del profesorado y cambios de ciclo, curso, asignatura, área impartida no favorece en muchos casos su realización" (Del Carmen & Zabala, 1991, p.67).

El equipo responsable tiene que conocer de antemano la realidad educativa para atenuar el impacto durante el proceso de elaboración del proyecto curricular institucional. El tiempo "favorecerá el diálogo entre las distintas percepciones,

interpretaciones y opiniones acerca de la realidad” (Cépeda, 2006, p.35) para responder a la política curricular de la institución educativa. En esa línea, Rangel (2015) expresa: “las políticas curriculares deben ser participativas para que alcancen su dimensión democrática” (p.10). Si es así, entonces, reafirmamos que el tiempo en los procesos de elaboración del Proyecto Curricular Institucional es una condición para el dialogar, discernir, participar y hacerlo democrática.

Segundo paso: se debe tener un equipo que conduzca y articule a los diferentes actores educativos, niveles y áreas que hay en la IE para iniciar el diseño (Del Carmen & Zabala, 1991).

El equipo que lidera la elaboración del Proyecto Curricular Institucional tiene un rol clave en ese proceso. Son ellos y no otros los que proponen seguir las características de los docentes, las metodologías de trabajo que ayuden a implementar una serie de “tácticas que contemplen la elaboración del Proyecto Curricular Institucional parciales” (Del Carmen & Zabala, 1991, p.71). Estas tácticas tienen que responder a los tipos de participación que se dan en la IE. Además, son los responsables de brindar el soporte y las soluciones adecuadas para favorecer el normal desarrollo del diseño del Proyecto Curricular Institucional.

A parte de las estrategias de trabajo se tienen que “definir un esquema general del texto del documento del PCI que sirva como un referente de la producción, más aún cuando la tarea es asumida de manera colectiva” (Cépeda, 2006, p. 44). Todo esto con el fin de fijar el trabajo que los docentes van a realizar durante el proceso y darle sentido a cada una de las acciones que realizan los docentes en el diseño del PCI.

Coordinar y articular es una tarea que debe ser ejercido por el equipo responsable. Es decir, “si el profesorado intercambia sus puntos de vista y tener acuerdos en relaciones con algunas cuestiones educativas” (Carmen & Zabala 1991, p. 74) es porque la coordinación ha previsto cada una de las instancias de intervención en el proceso de elaboración. En ese sentido, todas estas intervenciones dan legitimidad y coherencia interna y externa que “viene por la lógica que va de lo general a lo

más concreto: las decisiones sobre para qué hay que enseñar y qué, condicionan sobre los demás componentes” (Antunez et.al., 2003, p. 102).

La elaboración de un PCI está orientada sobre una buena coordinación y una articulación entre los diferentes actores y niveles educativos.

Tercer paso: si se busca alcanzar los objetivos en la elaboración del PCI entonces se seleccionan las estrategias que ayuden a evidenciar los logros del trabajo del docente. Del Carmen & Zabala, (1991) recomiendan que para elaborar un PCI se debe “partir de las más abstracto (objetivo general) hacia lo más concreto (secuencia de objetivos, contenidos, metodología, recurso y evaluación)” (p.74).

Algunas estrategias que se pueden utilizar son:

Procedimiento deductivo: Esta estrategia tiene ventajas y desventajas cuando se usa en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. Si el equipo que coordina la construcción del PCI tiene desarrolladas las competencias de reflexión y discusión, entonces creará espacios donde los docentes tendrán la posibilidad de intercambiar puntos de vista, encontrar puntos de consenso y también puntos de quiebre. Estos puntos de identificación son sumamente relevantes a la hora de abordar el diseño del Proyecto Curricular Institucional (Del Carmen & Zabala, 1991).

Los grados de reflexión y discusión implican el desarrollo de ciertas competencias y manejo de información. A veces no todos los docentes tienen desarrollados esas competencias. De ahí que la estrategia solo favorezca a un grupo. Por eso es necesario que el equipo que coordina considere las características de los docentes.

A veces sucede que “analizar los aspectos más abstractos resulta difícil para la mayoría de los profesores que están habituados a centrar su reflexión en los aspectos más concretos (contenidos específicos, actividades, etc.)” (Del Carmen & Zabala 1991, p.57). Este dato debe ser considerado por el equipo que coordina el diseño del Proyecto Curricular Institucional.

Explicitación del proyecto: El equipo que coordina el diseño del Proyecto Curricular Institucional debe asegurar que este proyecto sea conocido por todos los docentes. La difusión dependerá de los canales que utilicen: talleres, asambleas, reuniones.

El PCI debe explicitar en su diseño la experiencia que tiene la comunidad docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional. Es decir debe ayudar “afirmar el propio compromiso y a reconocer la diversidad de miradas y posibilidades en el proceso y en el producto” (Cépeda, 2006, p.43).

La explicitación del Proyecto Curricular Institucional tiene una doble divergencia: fortalezas e inconvenientes. Dentro de las fortalezas se puede indicar que todos pueden aportar y enriquecer el Proyecto Curricular Institucional desde la función que tienen en la institución educativa (los docentes, los administrativos, los directivos). El principal inconveniente es que a veces hay un grupo de docentes que buscan resultados inmediatos y critica la lentitud del proceso.

“Los criterios de secuenciación y de organización de contenidos no pueden basarse en modelos sencillos o lineales sino que, por ahora, es necesario proceder a la utilización de criterios de naturaleza diferente que se complementan y se integran en la práctica” (Antunez et.al., 2003, p.91).

Las fortalezas que tiene aplicar esta estrategia es que ayuda trabajar los contenidos que le interesa a los docentes, con lo cual hay mayor involucramiento de los profesores y un compromiso en el salón de clase. Además, favorece la evidencia de logros en periodos de tiempo corto. Se puede cuantificar y evaluar. Entre las limitaciones está que, a veces, se pueden relegar algunos contenidos que interesan a todos y también se pueden relegar los objetivos propuestos por la comunidad docente (Del Carmen y Zabala, 1991).

Elaboración de unidades didácticas: Toda secuencia responde a unos objetivos comunes. En este caso, debe ayudar a evidenciar el perfil de egresado del estudiante. Es decir, “educar es acompañar a una persona en el proceso de generar

estructuras propias internas, cognitivas, socioemocionales para que logre el máximo de sus potencialidades” (MINEDU, 2017, p.5).

El logro de sus potencialidades en un proceso de enseñanza/aprendizaje a lo largo de la educación básica regular implica que la comunidad docente ha tenido un criterio adecuado en la selección de los temas y proyectos que abarcan no solo ciclos, sino que atraviesan los niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Además, está diseñada de manera progresiva y articulada entre los diferentes niveles (Del Carmen y Zabala, 1991).

Para evitar sesgos en la elección de temas y proyectos es importante que la comunidad de profesores participe activamente en los procesos de selección de unidades didácticas. De ahí la importancia de considerar algunos aspectos relevantes que tienen que ser considerados por los docentes a la hora de planificar las unidades didácticas: “los profesores dan prioridad a la articulación entre niveles y áreas” (Céspedes, 2006, p.52).

El equipo que coordina esta estrategia debe considerar que la planificación de unidades didácticas articula niveles y áreas y responde a un proceso participativo para legitimarlo.

Análisis de los materiales curriculares utilizados: El conjunto de materiales curriculares que se utilizan para elaborar un PCI es una fuente que puede interpelar, aclarar, ubicar, tender puentes entre los docentes, también puede limitar las intervenciones y la articulación entre los niveles y áreas a la hora de abordar el diseño del Proyecto Curricular Institucional.

Analizar los materiales curriculares utilizados en el diseño del Proyecto Curricular Institucional implica por lo menos considerar los atributos que propone Méndez (2001): objetivos, flexible y operable.

Estos atributos: Objetivo, flexible y operativo pueden constituir (Del Carmen y Zabala, 1991) una buena forma de explicitar el Proyecto Curricular Institucional. Es

decir, el análisis sirve para conocer los puntos de divergencia y de encuentro, además, para extrapolar con los marcos teóricos sobre el currículo. Este intercambio de opiniones es importante a la hora de abordar el diseño del PCI. Es necesario que los actores educativos se apropien de los principios y teorías (Céspedes, 2006).

Cuarto paso: el trabajo en equipo. Un proceso participativo, más aún la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, no puede ser dirigido por una persona. Si se busca legitimar situaciones que atañen a la comunidad docente entonces todos los involucrados deberían de participar. Esta es una regla básica. Es decir, "...un proyecto colectivo no puede ser la suma de lo que piensa cada uno de sus miembros, sino la integración de distintos puntos de vista en una propuesta que puede ser asumida por todos" (Del Carmen & Zabala, 1991, p.70).

Ese "todos" tiene que estar representado por un equipo que dinamiza cada una de las partes, para que funcione el todo. Si no se dinamiza desde el inicio y en el proceso entonces el entusiasmo puede socavar la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. De ahí la importancia que juega el equipo en ese proceso.

Si la idea es que sea una propuesta común, entonces el equipo responsable de la elaboración tiene que establecer un plan de trabajo que determine las responsabilidades, funciones y plazos que han de asumir los docentes, antes, durante y después de la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

Además, tendrán que evaluar en qué momento deben de fortalecer y asegurar los espacios, tiempos, recursos humanos, para lograr los objetivos propuestos en la planificación. Asimismo, deben buscar las estrategias que ayuden a legitimar e involucrar activamente a los docentes en los procesos y en los logros de los resultados (Céspedes, 2006).

Si bien no se puede trabajar todo colectivamente cuando se elabora el PCI, el equipo que dinamiza tiene que articular y darle horizonte en cada uno de los momentos. De allí la importancia que los lineamientos de trabajo tienen que ser

claros y que se puedan trabajar en un mediano plazo. Todo esto con el objetivo de no menguar las motivaciones individuales y grupales de los docentes.

Los equipos de trabajo responsables de dinamizar la elaboración del Proyecto Curricular Institucional han de tener presente lo que plantea Cépeda (2006), Antunez (2003), Massera, Masover & Menvielle (2014), Fernández (1999) y Torrelles (2011): cooperar es una construcción colectiva, compromiso, diálogo conjunto y es una responsabilidad que debe ser asumida por todos.

El éxito o el fracaso del trabajo en equipo dependerá de las competencias profesionales y habilidades sociales que tienen los miembros a la hora de planificar, discernir, comunicar, arriesgar y solucionar las dificultades que se den durante el diseño del Proyecto Curricular Institucional.

Quinto paso: está la formación de docentes. Los que involucran en el proceso del diseño del PCI deben tener la experiencia en procesos participativos del Proyecto Curricular Institucional. Es decir, “dada la naturaleza de los procesos implicados en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, estos aparecen como instrumentos preferentes de formación del profesorado, a partir de sus necesidades y en el contexto propio de los centros” (Del Carmen & Zavala, 1991, p. 81).

La naturaleza de los procesos de elaboración implica que las partes involucradas se pongan de acuerdo en qué deberían de ser formados para lograr los productos esperados en cada una de las comisiones de trabajo. En ese sentido, se debe considerar que los procesos de formación no son individuales, sino que están dirigidos a un colectivo. Todo esto con el fin de responder “al planteamiento de la actividad docente, entendido como una tarea en equipo” (Del Carmen & Zavala, 1991, p. 82).

En ningún momento se debe quebrar el espíritu colectivo. Es decir, todo el proceso de planificación, ejecución y evaluación del proyecto curricular institucional tiene que ser pensado y asumido así: trabajo en equipo y participativo.

Otro de los elementos importantes a considerar en la formación de maestros es que estos deben responder a sus necesidades y al contexto en el que laboran. La formación tiene que incidir en esos dos aspectos. No puede ir en contra de eso. Además, tiene que ser aceptado y asumido por todos. No se puede imponer.

Ese mutuo acuerdo entre formadores y formandos, en un corto plazo, tiene más ventajas que desventajas. Es decir, “resulta muy motivador para los docentes encontrar gran coincidencia entre su propuesta con las orientaciones de los especialistas en currículum” (Cépeda, 2016, p. 45).

Por otro lado, esta coincidencia rompe con la idea tradicional que tienen los docentes cuando son formados: nos capacitan en aspectos que no responden a nuestras necesidades y contextos. Si no se centra en las necesidades y contexto donde labora el docente, entonces permanece la idea: “a nivel institucional no se perciben para intercambiar, debatir, reflexionar, preguntar...” (Massera et. al., 2014, p. 175). Un proceso de elaboración que tiene como base el elemento participativo se asienta sobre intercambio de ideas, debate y reflexión.

“Los procesos de formación de docentes y directivo docente deben responder a los retos que plantea la integración, incluyendo una visión integral y de totalidad, de lo humano y de los procesos educativos propiciando además una cultura de cambio, cooperación y trabajo en equipo” (Soler et. al., 2009, p. 91). La recomendación del autor debe ser considerada cuando se va a formar a los maestros.

Finalmente, el último paso está relacionado al asesoramiento externo. Cada uno de los pasos que se da en la elaboración del PCI tiene que recibir asesoramiento externo.

Si bien esta tarea puede ser asumida por un equipo nombrado por la institución educativa, podría perder efectividad por la cercanía a la temática y la valoración de los docentes. En esa línea “los equipos docentes deben comprender que los asesores externos no tienen la solución a los problemas del centro aunque a veces de su actitud puede desprenderse que sí” (Del Carmen & Zavala, 1991, p. 83).

Los asesores externos no dan recetas a los docentes, “solo proporcionan información al docente, individualmente o en equipo, a partir de su propio proceso de trabajo y demandas concretas” (Del Carmen & Zavala, 1991, p. 83). En ese sentido, son los docentes quienes deben saber cuáles son esas demandas que los asesores deben acompañar. Esto es más efectivo para los docentes que para los asesores.

“El asesoramiento contribuye a la formación docente para la participación de la comunidad escolar en su conjunto...” (Parra et. al., 2010, p. 82). Esta idea de comunidad debe estar clara desde el inicio de la formación tanto para los docentes como para las personas que se van a involucrar en el proceso de asesoramiento.

Asesorar no solo es hacer el *feedback*, sino que se “trata de una reflexión colectiva —interna y con espejos críticos externos— sobre los procesos seguidos y lo que queda por conseguir, para establecer líneas de continuidad entre lo realizado bien y el trabajo que falta...” (Domingo et.al., 2005, p. 20).

El Proyecto Curricular Institucional es un documento de gestión que traza los lineamientos generales de intervención docente en temas pedagógicos. Esta actuación atiende las necesidades de aprendizajes de los estudiantes.

Su diseño implica un trabajo institucional, no individual. Además, deben asegurarse ciertas condiciones: internas y externas que ayuden a llevar a cabo la elaboración. También, importa, las estrategias que empleen los responsables para asegurar la participación de los docentes.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO I DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Enfoque metodológico, tipo y nivel

La presente investigación se apoya en un enfoque cualitativo porque “Qualitative research should be systematically and rigorously conducted”¹⁰ (Mason, 2002, p.7) para estudiar el conocimiento y la práctica de los participantes. Además (Flick, 2007) evalúa las situaciones específicas de las interacciones entre las personas y su medio “...observando a las personas en su vida cotidiana escuchándolas hablar sobre lo que tienen en la mente, y viendo los documentos que producen; el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 19).

La metodología cualitativa busca explicar una realidad enmarcada y contextualizada. En ese marco “los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron” (Gonzales, 2003, p. 130).

El objetivo de la investigación cualitativa es enriquecer, en este caso, la percepción que tienen los docentes cuando participan en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. Además “los resultados de una investigación cualitativa no intentan generalizar” (Ramos, 2015, p. 16 citado por Hernández et.al., 2010). Los resultados

¹⁰ “La investigación cualitativa debe ser sistemática y rigurosamente conducida” (Traducción libre)

de la investigación cualitativa no tienen la intención de generalizar los hallazgos tal como lo expresa Creswell (2009):

Qualitative generalization term can be used in a restricted way is qualitative Researching since it does not aim to get generalized outputs on Individuals, space and places that are not part of the research (p. 218) ¹¹

La investigación es empírica (Gonzales, 2011) porque buscaremos establecer, explicar las relaciones y los rasgos de la participación docente en un contexto específico. No buscamos generalizar, sino comprender las interacciones internas de los sujetos estudiados de la participación en el diseño del Proyecto Curricular Institucional.

El estudio se desarrolló a nivel descriptivo para seleccionar aspectos y estudiar de manera independiente categorías con el fin de describir el caso de investigación. Es decir, "...Las descripciones siempre deben transmitir de manera precisa los eventos en su propia secuencia, o tener validez descriptiva, y los significados que los participantes atribuyen a aquellos eventos, o tener validez interpretativa" (Sandelowski, 2000, citado por Aguirre y Jaramillo, 2015, p.181).

1.2 Problema de investigación

La pregunta de investigación fue, ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa del distrito de Breña? Esta pregunta permitió organizar la investigación y ayudó a revisar las diferentes publicaciones sobre el tema y optar por una metodología que ayudase a comprender el fenómeno estudiado.

¹¹ La generalización educativa es un término que puede ser usado de manera limitada en la investigación cualitativa, desde que se intentó esta forma de investigación no es lograr generalizaciones de los resultados de los individuos, espacios o lugares que queden fuera del estudio (Traducción libre).

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Analizar la percepción de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una Institución Educativa del distrito de Breña.

Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de participación docente que surgieron en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña.
- Describir los espacios de participación docente que permitieron la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña.

1.4 Categorías y subcategorías de estudio

Las categorías y subcategorías utilizadas en la investigación fueron:

Tabla 4. Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Tipos de participación	Participación consultiva
	Participación decisoria
	Participación activa
Espacios de participación	Asambleas
	Comisiones

Elaboración propia

1.5 Método de investigación

El método de investigación que se utilizó fue el estudio de caso. “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p.11). En esa indagación, el investigador es el que recaba toda la información, interpreta y hace el informe (Simons, 2011). Todos esos datos ayudan a que los sujetos estudiados se conozcan en la tarea que están realizando. En nuestro estudio el

caso será la participación de los docentes en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

El caso se “examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio” (Álvarez & San Fabián, 2012, p.6). Si se busca examinar el tema entonces el fin es comprenderlo. “In other words, you would use the case study method because you deliberately wanted to cover contextual conditions-believing that they might be highly pertinent to your phenomenon of study”¹² (Yin, 1994, p. 13).

De los tipos de casos que presentan la literatura se ha escogido el caso único porque “es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 2005, p. 16). Asimismo, “apunta al estudio particular de una instancia o evento con el propósito de obtener un entendimiento profundo que dé cuenta del estado actual de las cosas” (Midgley, 2006 citado por Stoppiello, 2009, p.230).

Descripción de las características generales del caso:

“For Merriam (1998), the defining characteristic of case study research is the delimitation of the case” (Yazan, 2015, p. 8). En esa línea, el caso lo constituye la participación de los docentes de la institución educativa parroquial ubicada en el distrito de Breña. Esta es una institución que cuenta con los niveles primario y secundario. Su población escolar es de 364 alumnos y trabajan 19 docentes.

Para este estudio se analizó la participación de los docentes de la institución educativa en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. Para la selección de la muestra se ha tomado en cuenta el criterio referido a la “consideración de recursos disponibles” (Morse, 1999, p. 222), “la selección de contextos” (Valles, 1999, p. 91), sexo y rango de edad y años de servicio en la IE porque se “busca-se

¹² “En otras palabras, usaría el método de estudio de caso porque deliberadamente quería cubrir las condiciones contextuales, creyendo que podría ser altamente pertinente al fenómeno de estudio” (traducción libre)

analizar até que ponto essas políticas incorporam a participação social por meio da mobilização e se efetivamente potencializam o controle social”¹³ (Piccoli, Kligerman y Cohen, 2017, p. 399) para conocer los procesos de participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

En la Tabla 5 se presentan algunos datos de la muestra seleccionada de los docentes que apoyaron en la investigación: nivel educativo y años de servicio en la institución educativa. La opinión de los maestros fue muy importante porque directa e indirectamente participaron en el diseño del documento.

Tabla 5. Nivel educativo y años de servicio en la institución educativa

Informante	Función	Se involucró	Nivel educativo	Años de servicio
Docente entrevistado 1	Docente	Sí	Primaria	16
Docente entrevistado 2	Docente	Sí	Secundaria	19
Docente entrevistado 3	Docente	Sí	Secundaria	19
Docente entrevistado 4	Docente	Sí	Secundaria	8

Fuente: elaboración propia

1.6 Técnicas y tipo de instrumentos para recojo de información

Las técnicas utilizadas en la investigación fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada. Estas permitieron recoger la información y analizar la percepción de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. Además, ayudaron a responder la pregunta y los objetivos planteados en la investigación.

1.6.1 Diseño de los instrumentos de recojo de la información en la elaboración del PCI

A continuación se explicará cómo se diseñaron los instrumentos de recojo de información:

¹³ “Se busca analizar hasta qué punto esas políticas incorporan la participación social a través de la movilización y si efectivamente potencian el control social” (traducción libre)

Para recoger la percepción de todos los docentes de la Institución Educativa, se diseñó un cuestionario. Tanto García (2002) y García et.al., (2006) manifiestan que este instrumento ayuda a recoger información de fuentes primarias mediante una serie de preguntas que están definidas por temas. Esto, según los autores, ayuda a uniformizar la cantidad y calidad de datos, además, permite ser aplicado en forma colectiva a las personas.

Ese ordenamiento lógico “vincula el planteamiento del problema con las respuestas que se obtiene de la población” (García, 2002, p. 30). De ahí la importancia de definir el problema de investigación y los objetivos para crear un instrumento estandarizado que ayude a registrar con veracidad y confiabilidad las respuestas de los encuestados.

Se utilizó un cuestionario estructurado para la presente investigación. Las preguntas en este tipo de cuestionarios son iguales y se aplican de manera estandarizada a todos los sujetos y sus respuestas son de opción limitada, es decir, todos los entrevistados responden las mismas categorías.

En tanto instrumento estandarizado, se entiende que “el cuestionario lo administra personalmente el encuestador para que el sujeto lo conteste y posteriormente lo entregue” (García, 2002, p.38).

Para la redacción de los enunciados del cuestionario se tomó en cuenta las consideraciones proporcionadas por García et.al., (2006): Evitar las preguntas ambiguas y términos vagos como “en ocasiones”, “a menudo”; evitar formular dos preguntas en una y de forma negativa; los enunciados deben ser formulados de manera sencilla y corta; las preguntas han de ser neutras y deben tener un orden.

Las recomendaciones brindadas por el autor ayudaron a revisar el marco teórico, analizar las categorías y subcategorías, también el problema y los objetivos para formular los enunciados. Asimismo, se tuvo en cuenta los marcos de referencia de los encuestados: “es el conjunto organizado de los significados habituales en la vida y la actividad de cada grupo” (Pardinas, 1986:121 citado por García, 2003, p. 58). Es decir, el instrumento deber ser creado en función de la terminología, lenguaje y

contexto de los sujetos para obtener información necesaria y suficiente en relación a los propósitos de la investigación.

Para el estudio se utilizó la entrevista, la cual fue enfocada como “a conversation between interviewer and interviewee with a purpose”¹⁴ (Jong & Jung, 2015, p. 30). Es decir, su finalidad está en acceder a la mirada del sujeto estudiado: “comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos, los motivos de sus actos” (Corbetta, 2003, p.368). Also “interviews remain the most common data collection method in qualitative research and are a familiar and flexible way of asking people about their opinions and experiences” (Moriarty, 2011, p, 9)

Se consideró, por las características del estudio, que la entrevista semiestructurada sería la mejor opción para recoger la información. Se optó por este tipo de entrevista ya que permite adaptarse a las circunstancias del sujeto entrevistado, es decir, motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Tanto para la elaboración del cuestionario y de la entrevista se revisó el marco teórico, las categorías y subcategorías así como la pregunta y objetivos de investigación para redactar los enunciados que ayudaron a recoger la información sobre la percepción de los docentes acerca de la elaboración del PCI.

Eso implicó, realizar las mismas acciones para crear el cuestionario: revisar el marco teórico, las categorías y subcategorías; la pregunta y objetivo de investigación para elaborar con anticipación y fijar el orden de las preguntas con el fin de recoger la información sobre la percepción de los docentes de la participación en la elaboración del PCI.

En la entrevista participaron cuatro docentes: un docente de primaria y tres de secundaria. Los docentes seleccionados participaron en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, y tenían más de 7 años trabajando en la institución

¹⁴ Una conversación entre el entrevistador y entrevistado con un propósito (Traducción libre).

educativa, con algún tipo de responsabilidad en la organización, y conocían los procesos de elaboración del documento pero, sobre todo, tenían mayor disposición para colaborar en la investigación.

1.6.2 Validación de instrumentos

La validación de los instrumentos: el cuestionario y el guion de la entrevista semiestructurada se realizaron mediante la validación de jueces.

Previo a la validación, se prepararon algunos documentos: carta de presentación, matriz de coherencia, diseño del cuestionario y de la entrevista y el instrumento propiamente del guion de entrevista y el cuestionario. Sumado a ello, se elaboró la hoja de registro del juez.

Para ello, se seleccionaron algunos expertos en el tema. Se contó con la colaboración de la Magíster Pilar Lamas (experta 1) y la Magíster Patricia Nakamura (experta 2), ambas, docentes del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes evaluaron ambos instrumentos y brindaron sus respectivas observaciones.

El juicio de expertos se realizó en el transcurso de tres semanas, entre el envío y devolución de los documentos a través del correo electrónico. Las apreciaciones de las expertas fueron diferentes y todas las recomendaciones procedieron a consolidarse en una tabla para realizar los ajustes necesarios en los instrumentos.

Como resultado de esta validación se logró lo siguiente:

Tabla 6. Corrección de instrumentos

Instrumento	EXPERTA 1		EXPERTA 1	
	Observaciones	Corrección final	Observaciones	Corrección final
Guion de entrevista	-Por favor, coménteme ¿cuáles considera que han sido las características personales que ud le han permitido participar en la	-¿Qué condiciones debe existir en la institución educativa para que los integrantes de una institución	-Ud. considera que, ¿el clima institucional influyó en la elaboración del Proyecto Curricular	-En su opinión, ¿cuáles son los factores que ha permitido el Proyecto Curricular Institucional?

	elaboración del PCI?	educativa participen en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional?	Institucional? ¿Por qué?	
Cuestionario	I.9. Ud. cree que la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional está en base a resultados.	-El conocimiento que usted tiene de la realidad institucional es tomado en cuenta en las decisiones institucionales.	I.9 Ud. cree que la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional está en base a resultados.	-El conocimiento que usted tiene de la realidad institucional es tomado en cuenta en las decisiones institucionales.
	I.10. Ud. cree que la participación docente se enfoca en aspectos relevantes del Proyecto Curricular Institucional.	-Se siente involucrado en las decisiones del Proyecto Curricular Institucional.	I.15. Ud. cree como docente que el diálogo ayuda a tomar decisiones.	-La comunicación es una estrategia de trabajo en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.
	I.11. Ud. como docente recibió información para participar en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.	-El personal directivo le brindó la información necesaria para que usted pueda contribuir en el diseño del proyecto curricular institucional.		
	I.20. Ud. cree que los docentes asumen las críticas de manera constructiva.	-Los docentes asumen un rol protagónico en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.	I.20. Ud. cree que los docentes asumen las críticas de manera constructiva.	-Los docentes asumen un rol protagónico en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.
	I.21. Ud. cree que los conflictos que se generaron en la participación se enfocaron sobre ideas y no sobre las personas.	-Los docentes eligen a sus representantes para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.	I.23. Ud. cree que los docentes eligen a sus representantes para elaborar el Proyecto Curricular Institucional.	-En la institución educativa hay portavoces que informan a los docentes sobre los avances y dificultades en la elaboración del PCI.
	I.22. Ud. cree que los docentes plantean soluciones a los problemas que	-Las sugerencias/ Recomendaciones que se generan en los espacios de participación son incluidas en la		

	quiere atender en el PCI.	elaboración del PCI.		
--	---------------------------	----------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia

Las observaciones que hicieron las expertas al cuestionario y a la entrevista permitieron revisar el tema, el marco teórico, la pregunta y los objetivos de investigación para reformular los enunciados del cuestionario y las preguntas de la entrevista según las categorías y subcategorías de la investigación.

1.6.3. Aplicación de instrumentos

Después del visto bueno de la asesora a los instrumentos: cuestionario y guion de la entrevista, se realizaron las siguientes acciones en la IE participante de la investigación:

- Coordinación con el director general de la IE, a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas para una entrevista de presentación.
- La reunión se llevó a cabo en la oficina de la dirección de la IE. Se explicó al director en qué consistía la investigación y los tipos de instrumentos a aplicar. Luego, el director brindó información sobre las características de los docentes, sus cargos y funciones, años de servicio, horarios de trabajo. También elaboró un comunicado para informar a los docentes sobre la investigación y la aplicación de instrumentos en la IE.
- El director nos puso en contacto con los coordinadores del nivel primario y los docentes del nivel primario como secundario.
- El director recomendó que la aplicación del cuestionario y de las entrevistas se realizaran en las horas libres de los docentes y no esperar al término de la jornada escolar pues los docentes no aceptaban quedarse fuera de este horario. Teniendo en cuenta este detalle, se dialogó con cada docente, explicándole los objetivos del estudio y consultándole sobre la posibilidad de contar con su participación en el estudio. Luego que los docentes aceptaran participar voluntariamente en el estudio se coordinó con cada docente la fecha, hora y lugar para la aplicación de los instrumentos.

- Para la entrevista semiestructurada, luego de contar con la aceptación de los docentes seleccionados inicialmente, se acordó con cada uno de ellos, el día, hora y lugar para la misma. La entrevista se desarrolló durante la jornada escolar, en las horas libres que tenía cada uno. Como se ha señalado, a cada docente previamente se le explicó los objetivos de la entrevista y el uso que se le daría a la información obtenida.
- Es importante señalar que en todo momento se salvaguardó la información obtenida y se respetó la confidencialidad. Se acordó con el director y docentes que, finalizada la investigación, se compartirían los resultados de la misma.

1.7 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

En el desarrollo de la investigación se cuidó en cada etapa: que la participación de los docentes estuviese sujeta a la voluntad personal de cada uno de ellos, nos preocupamos por brindarles previamente a los posibles informantes toda la información previa sobre los objetivos del estudio, las características del mismo y el proceso que iba a seguir el tratamiento de la información (buscar el consentimiento informado para participar en el estudio, la confidencialidad del sujeto, las consecuencias de la participación en el proyecto de investigación). En esa línea, Berg (2007) expresa: “researchers must ensure the rights, privacy and welfare of the people and communities that form the focus of their studies”¹⁵ (p. 53).

Para el presente estudio, se aplicó dos instrumentos. El primero de ellos, como se señaló líneas arriba, fue cuestionario. Para la aplicación del mismo, según disposición, se procedió a conversar con los 19 docentes en la sala de reuniones donde se les explicó los objetivos del estudio y se les solicitó su participación. Se les señaló que su participación era voluntaria y anónima; además, el investigador se comprometió en cuidar la confidencialidad de los participantes y de la información. Se reiteró que solo era para fines de la investigación.

¹⁵ Los investigadores deben garantizar los derechos, la privacidad y el bienestar de las personas y comunidades que forman el foco de sus estudios (Traducción libre).

Luego de ello, se solicitó a los docentes que firmaran una hoja de consentimiento informado. Así lo hicieron, los docentes firmaron de forma voluntaria dos hojas y se quedaron con uno de los documentos del consentimiento. El diseño del documento se realizó tomando como referencia el formato de consentimiento informado considerado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, al cual se le hizo unos ajustes propios de la investigación (Anexo 3).

En el caso de la entrevista, después de haber seleccionado a cada uno de los informantes se contactó con cada uno de ellos para comentarles los objetivos de la investigación. Con el consentimiento, se grabó la entrevista con el compromiso de que una vez concluyera la investigación se procedería a compartir los resultados hallados.

1.8 Procedimientos para organizar la información recogida

Organización de la información

Cuestionario:

- Para organizar y procesar la información del cuestionario se procedió a asignarle un código (01, 02, 03, etc.) a cada cuestionario.
- Se verificó que todos los cuestionarios estuviesen completamente respondidos.
- Se organizó la información por aspectos.
- Se ingresaron los datos según enunciado y frecuencia, luego se contabilizaron para verificar que la cantidad de respuestas fuera el 100%.
- Se obtuvo el porcentaje de respuestas, por enunciado y frecuencia, para elaborar los gráficos correspondientes.
- Finalmente, los gráficos se organizaron según las categorías del trabajo de investigación: tipos de participación y espacios de participación.

Entrevista

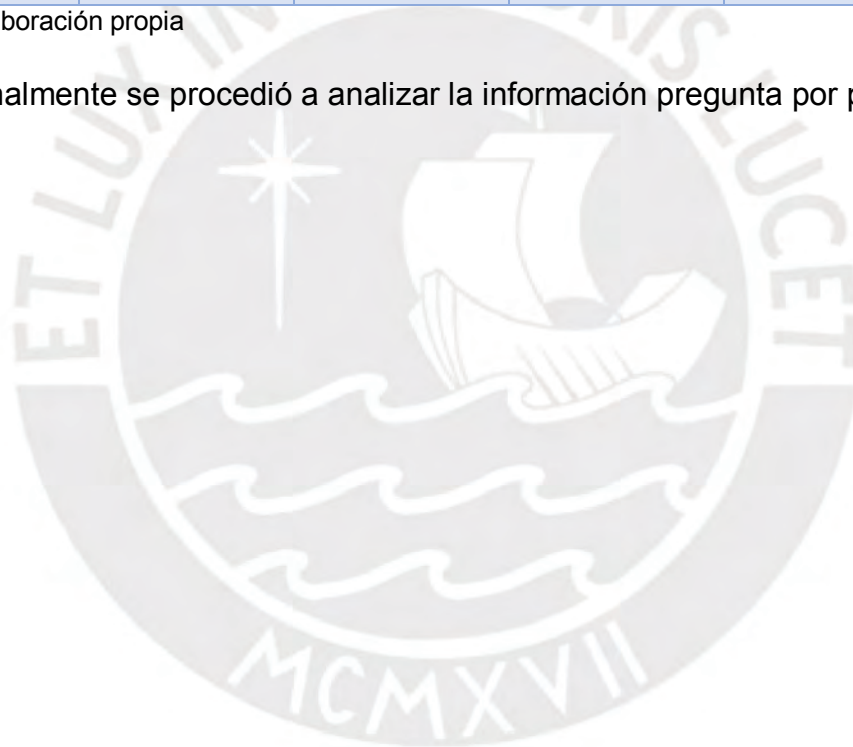
- Después de realizar las entrevistas se descargaron los archivos correspondientes en una carpeta. Cada archivo se denominó “Docente entrevistado N° 1” (DE 1) y así correlativamente.
- Se transcribieron las entrevistas según orden y código asignado. Además, se numeraron las páginas para facilitar la extracción de citas textuales.
- También se hizo un cuadro de doble entrada, en un archivo Word, para organizar y comparar la información obtenida:

Tabla 7. Tabla de doble entrada

Pregunta	DE. 1	DE. 2	DE. 3	DE. 4

Fuente: Elaboración propia

- Finalmente se procedió a analizar la información pregunta por pregunta.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por medio de dos instrumentos de recojo de información: entrevista y cuestionario. Los resultados se presentan siguiendo las categorías y subcategorías de estudio: 1) tipos de participación, cuyas subcategorías son: participación consultiva, decisoria y activa; 2) espacios de participación, cuyas subcategorías de estudio son: las asambleas y comisiones. Cada subcategoría fue analizada a la luz de los resultados obtenidos y en relación al marco teórico de la investigación.

2.1 Tipo de participación

La primera categoría estudiada fue referente a los tipos de participación. Esta categoría se analizó desde la participación consultiva, decisoria y activa. El análisis abarcó el objetivo general de la tesis “Analizar la percepción de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una Institución educativa del distrito de Breña”, pero sobre todo apuntó a desarrollar el objetivo: “Identificar los tipos de participación docente que surgieron en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña”.

En la investigación se identificó los siguientes tipos de participación: consultiva, decisoria y activa. A continuación, se presenta la información recogida y analizada:

2.1.1 Participación consultiva

En la institución educativa donde se hizo la investigación se notó que la participación consultiva involucró a toda la comunidad educativa (personal administrativo, auxiliares, profesores de primaria y secundaria y directivos) en las actividades de elaboración del proyecto curricular institucional, tal como lo declaran los docentes entrevistados:

Como le decía, son todos los integrantes de la comunidad, por ejemplo, el personal administrativo, auxiliares, profesores de primaria, secundaria, los integrantes de la parte directiva: director, sub directores y los promotores. Las actividades que hemos realizado fueron hasta el diagnóstico, el FODA; La presentación del trabajo, cómo iba a ser la dinámica del trabajo en grupo: la discusión, para poder ir aprobando algunas propuestas e ir avanzando en la elaboración de este trabajo (DE.1).

Ya, mire, sabiendo que es un documento muy importante para toda la institución se necesita planificar. Lo que se hizo en un primer momento fue establecer diálogos entre los mismos directivos, sobre la necesidad del documento. A veces se cree que ese documento no es tan importante. Entonces, primero fue así: crear la necesidad sobre el documento, eso fue una primera idea. Luego del establecer la necesidad se formaron comisiones de trabajo, sobre todo, con las personas que tienen años en la institución, que tengan un trabajo de tutoría, porque el que es tutor tiene una visión diferente. Usted sabe que, en el PCI, se hacen perfiles y dentro de los perfiles siempre es importante la opinión de un docente que haya tenido esta responsabilidad (DE.3)

Según los entrevistados, durante el diseño del PCI los docentes cumplieron con las características que comprende la participación consultiva: expresaron su punto de vista sobre el PCI, plantearon recomendaciones al PCI y asumieron un rol protagónico en el diseño del PCI.

Para ahondar en la participación consultiva se muestra las respuestas que señalaron los docentes a través de los instrumentos aplicados: encuesta y entrevista.

Expresa sus puntos de vista sobre la elaboración del PCI

Todo proceso de participación consultiva según Trilla y Novella (2003) tiene que ampararse en técnicas e instrumentos metodológicos con el fin de recabar información sobre intereses y necesidades de la escuela. Para lograr el objetivo planteado por los autores es importante que los docentes participen en la elaboración del diagnóstico institucional; del análisis del proyecto curricular; de los acuerdos institucionales y de las dinámicas de trabajo. Lo señalado se apoya en los resultados de la Figura 3 donde el 16% de docentes afirmó que siempre expresó sus puntos de vista sobre la elaboración del PCI; el 26% de docentes señaló que casi siempre opinó sobre el instrumentos de gestión; el 32%, de docentes señaló que a veces compartió las preocupaciones sobre el documento; y el 26% de

docentes señaló que nunca expresó su punto de vista sobre el documento. Ver Figura 3.

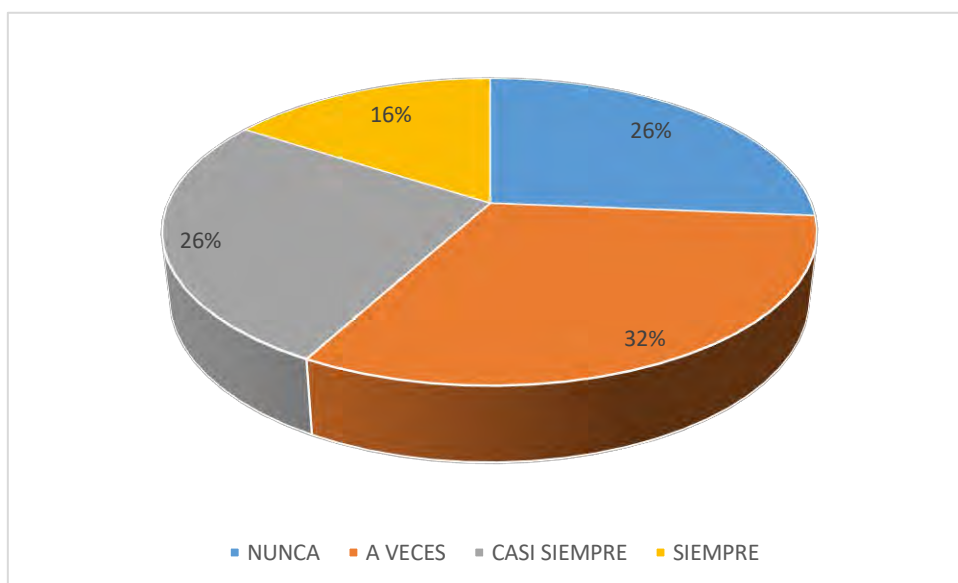


Figura 3. Expresa sus puntos de vista sobre el proyecto curricular institucional

Por ello, se puede apreciar que hay un 42% de docentes (16% siempre y 26% casi siempre) de la institución educativa tienen una limitada participación para expresar sus puntos de vista sobre el proyecto curricular institucional. En esa línea, Pretó y Bresó (2012) plantearon que la organización educativa que no intercambia puntos de vista sobre cómo debe ser el documento, no tiene la posibilidad de dialogar la propuesta curricular.

Uno de los entrevistados señaló lo siguiente:

Ya. Le voy a comentar que, por el factor tiempo, no se da la participación plena del personal. Solamente está centrado en una o dos personas, en este caso, la parte académica, la organización y actualización del PCI. Anteriormente, le estoy hablando de hace unos 12, 15 años atrás, se formaban grupos en los momentos de verano. En verano, veníamos unos 15 días antes, y era para discutir la problemática del colegio y que iba a servir como insumo, justamente, para la elaboración del PCI. Se formaban algunos para hacer una especie de FODA, había una plenaria donde exponíamos las conclusiones a las que llegábamos. Todo eso nos servía, justamente, para la elaboración del PCI (DE.4)

En la declaración del DE.4 se evidencia que el tiempo es un factor que reduce las posibilidades de participación de los docentes. Asimismo, otra preocupación que

manifestó el DE.4 es que ya no se discute la problemática del colegio y desde la percepción del entrevistado, la participación está referida solo a algunos docentes.

Propone recomendaciones sobre el diseño del PCI

Trilla y Novella (2003) plantearon que la participación consultiva tiene que ser vinculante al momento de adoptar una propuesta curricular. Esta vinculación según los autores señalados se da cuando las recomendaciones de los docentes son decisivas en la atención de las necesidades de aprendizaje de la sociedad y Estado.

La elaboración del PCI es un proceso continuo de revisión, evaluación y aprobación por parte de la comunidad docente. De ahí que, las recomendaciones de los docentes en el diseño del PCI sean vinculantes para adoptar una propuesta curricular acorde a las necesidades y exigencias del medio donde está inserto la institución educativa:

Bueno, primero, es la necesidad de la actualización, porque hay documentos que van dejándose de lado y deben ser reemplazados por otros. En este caso, había una necesidad de actualizar nuestros documentos, de paso había que entrelazar el PCI de la IE con la propuesta lasallista, también con el del Ministerio para que surja una nueva propuesta que se adapte a nuestra realidad. Ayudó la comunicación directa con los integrantes de la comunidad educativa (DE.1)

Yo creo que uno de los factores que no ha permitido es la carga académica que cada docente tiene en el colegio. Hay que buscar un espacio. Que ninguna otra actividad se lleve a cabo en relación a esto, porque deberían tener toda la dedicación y concentración sobre lo que es el proyecto. El colegio debe brindar un espacio. Luego, los aportes en cuanto a la información de otras instituciones, o sea, ver otras realidades que nos permita tener una idea más clara de las experiencias de otras instituciones que puedan ayudar en aclarar algunas dudas que tengamos en cuanto a la elaboración de este proyecto. Y en tercero, está la buena participación de padres de familia, tanto como los antiguos y nuevos y, las expectativas de la comunidad sobre la institución (DE.2).

En las declaraciones de los docentes entrevistados DE.1 y DE.2 hay una preocupación por actualizar el PCI en base a la propuesta curricular lasallista y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, para así atender las necesidades educativas. En esa línea, Céspedes (2006) expresa que la institución educativa “debe dar una respuesta institucional a los problemas de aprendizaje y la formación integral de los alumnos en el contexto actual” (p.34). Esto, además, exige

a los responsables del PCI considerar las recomendaciones de los docentes para responder a los aprendizajes y formación de los estudiantes.

Otra de las preocupaciones que manifiesta el docente entrevistado (DE.4) es la carga académica, la cual no ha permitido fortalecer la participación de los integrantes de la comunidad educativa. En opinión de los entrevistados, se requiere dedicación y concentración para elaborar el PCI. Por eso, los responsables del proyecto curricular institucional deben promover espacios y tiempos para socializar el documento e incorporar las recomendaciones que realizan los docentes con el fin de legitimar e institucionalizar el diseño y la aplicación del PCI en el aula.

Los resultados de la Figura 4 referida a “Propone recomendaciones sobre el diseño del Proyecto Curricular institucional” señalan que: el 11% de docentes siempre hizo recomendaciones al PCI; el 37% de docentes casi siempre plantearon sugerencias al instrumento de gestión; el 26% de docentes indicó que a veces se incorporaron las recomendaciones en el documento y el 26% de docentes expresó que nunca sus sugerencias propuestas fueron consideradas en el proyecto curricular institucional. Ver Figura 4.

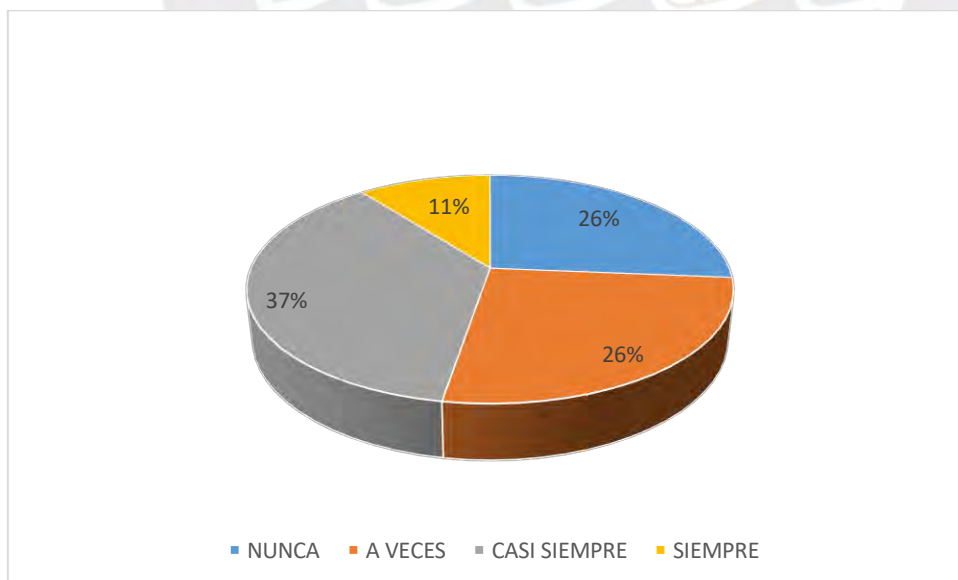


Figura 4. Propone recomendaciones sobre el diseño del proyecto curricular institucional

En razón de los resultados de la Figura 4 se aprecia que un 48% de docentes (11% siempre y 37% casi siempre) expresan que han aportado en la formulación de

propuestas para el diseño del PCI. En esa línea, el Minedu (2007) plantea que las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares “pretenden anticipar un problema importante, muy común en los procesos de transformación curricular, que consiste en la falta de coincidencia –y aun la contradicción– entre el propósito educativo que se expresa formalmente en un Plan de Estudios y el tipo de actividades de enseñanza que realmente se llevan a cabo en una institución” (p.28).

El protagonismo durante la elaboración del PCI

El protagonista no es aquel espectador que observa los acontecimientos, sino que es parte de la historia, es decir, es el actor principal de los cambios que se van a dar en la institución educativa. Este protagonismo sucede dentro de un marco de referencia que sostiene todas sus actuaciones. En la institución educativa donde se hizo la investigación, el marco de referencia de los docentes es el carisma de la congregación religiosa, la figura del hermano fundador del colegio de La Salle, los valores cristianos y la identificación con la institución educativa, tal como lo expresaron los docentes entrevistados:

La presencia de todo el personal ayudó a elaborarlo. Lo que caracteriza al colegio es que todos tratamos de llevarnos bien, es una escuela cristiana de los hermanos de La Salle; hay un espíritu de compartir, entonces desde las primeras reuniones nos poníamos a trabajar y veíamos que había un espíritu de fraternidad; era lo que nos reunía...Otro factor fundamental es que había un buen trabajo, o sea, trabajábamos en dos jornadas desde las 3 pm hasta las 05:30 y desde las 6 pm hasta las 19: 30 pm; otro era el conocimiento de la realidad de los alumnos que ya no eran clase media sino baja. En ese entonces había mayor cantidad de alumnos de bajas condiciones económicas, porque el colegio fue creado justamente para eso, había más cantidad, pero con el pasar del tiempo ya no podríamos decir que son de clase baja y se veía la situación de la pobreza de los padres (DE.3)

(...) nosotros nos identificábamos mucho con la figura del Hermano Noé Zevallos. Actualmente esa figura ha cambiado: ahora nos sentimos parte de las obras de la congregación. Entonces, es un factor de sentirnos parte del colegio Noé Zevallos, del Hno. Noé Zevallos que, fue un hermano que destacó en su tiempo, que hizo mucho que nos impulsa para trabajar, buscar las mejoras a través del PCI y volcarlo a nuestros alumnos. Son factores que nos han ayudado bastante (DE.4).

Los valores cristianos, el carisma de la congregación, la identificación con la persona y la institución, se impregnan en las tareas de los docentes cuando asumen

el protagonismo en la elaboración del PCI. Es valioso notar en las declaraciones de los docentes entrevistados DE.3 y DE.4 que el protagonismo está fundado en los principios que rigen la institución: “es una escuela cristiana”, “la fraternidad”, “somos parte de las obras de la congregación” y en el reconocimiento del contexto donde laboran los docentes: “las condiciones económicas de los alumnos” y “la situación de pobreza de los padres”.

Lo señalado se apoya en los resultados de la Figura 5 donde: el 47% de docentes expresó que siempre tuvieron protagonismo en la elaboración del documento; el 21% de docentes opinó que casi siempre asumió el protagonismo en el diseño del documento; el 21% de docentes señaló que a veces desempeñó el papel que le correspondía en la elaboración del instrumento de gestión y el 11% de docentes indicó que nunca tuvo protagonismo en el diseño del documento. Ver Figura 5.

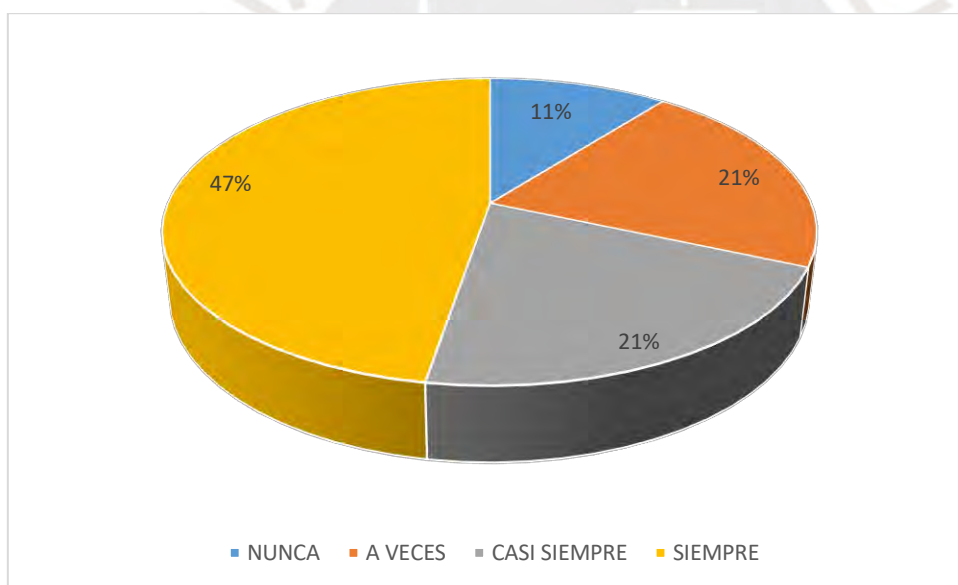


Figura 5. Protagonismo durante la elaboración del proyecto curricular institucional

A partir de los resultados de la Figura 5, podemos decir que la participación de un 68% (47% siempre y 21% casi siempre) de docentes demuestra que hubo protagonismo durante la elaboración del proyecto curricular institucional. En esa línea Cépeda (2006) plantea que los miembros de la comunidad educativa deben asumir el protagonismo directamente o en forma representativa para que el proyecto curricular institucional responda a las necesidades y exigencias de la sociedad y Estado.

Tanto en la entrevista como en la Figura 5 de la encuesta se aprecia que se han dado las condiciones institucionales para promover el protagonismo durante la elaboración del proyecto curricular institucional.

2.1. 2 Participación decisoria

En esta subcategoría de estudio nos centraremos en identificar las percepciones de los docentes sobre la participación decisoria a través de los comentarios y afirmaciones expresadas en la entrevista y en el cuestionario sobre las características presentes en este tipo de participación: trata temas institucionales, competencias profesionales, fortalece la identidad institucional y el docente es visto como productor y velador del PCI.

Trata temas institucionales

En distintos momentos, durante las entrevistas, a los docentes se les escuchó declarar que el PCI es un instrumento de gestión pedagógica que aborda asuntos institucionales, no personales o de un grupo y, en su tratamiento están implicados los directivos y docentes, tal como se lee en las declaraciones de los profesores:

...en este caso había una necesidad de actualizar nuestros documentos porque hay documentos que van dejándose de lado y deben ser desplazados por otros (DE.1)

Es que durante el mes de febrero suele hacerse durante las dos primeras semanas todo el trabajo de coordinación al respecto. Hacemos trabajos en grupo, por áreas o por niveles en este caso. Están los docentes, directivos y personal de apoyo. (DE.2)

La presencia de todo el personal ayudó a elaborarlo. Hemos realizado un FODA. (DE.3)

Por lo general estaban incluidos, inclusive, algún personal administrativo. En ese sentido yo diría que era plena la participación. La participación era mayoritaria...o sea la participación era total, podría decirse que era total. (DE.4)

En las declaraciones de los docentes entrevistados DE.1, DE.2, DE.3 y DE.4 se evidenció la necesidad de la participación de la comunidad educativa en el diseño del PCI. Lo señalado se apoya en resultados de la Figura 6 donde, el 10% de

docentes expresó que siempre está involucrado en las decisiones del PCI; el 42% de docentes manifestó que casi siempre está implicado en las decisiones del PCI; el 32% de docentes opinó que a veces está involucrado en las decisiones del documento y el 16% de docentes expresó que nunca fue involucrado en las decisiones del PCI. Ver Figura 6.

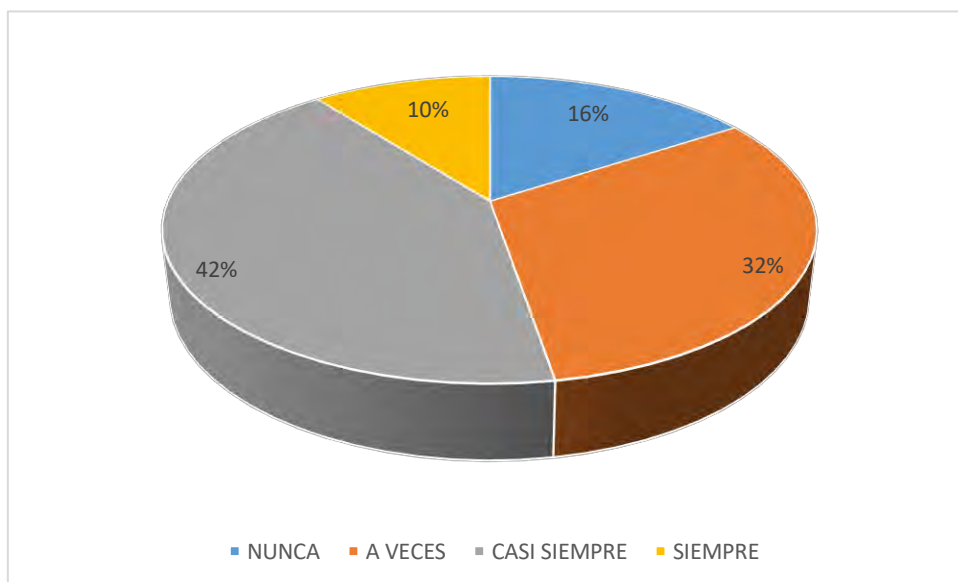


Figura 6. El docente está involucrado en las decisiones del proyecto curricular institucional

A partir de los resultados de la Figura 6, un 52% de docentes (10% señalaron siempre y 42% señalaron casi siempre) expresan que están involucrados en las decisiones del proyecto curricular institucional. En esa línea, Del Carmen y Zabala (1991) expresan que la elaboración del PCI “no puede ser la suma de lo que piensa cada uno de sus miembros, sino la integración de distintos puntos de vista en una propuesta que puede ser asumida por todos” (p.70).

Las competencias profesionales de los docentes

La comunicación es un componente muy valorado por las organizaciones educativas, pues ello permite crear y afianzar una imagen institucional; pero sobre todo permite promover un trabajo consensuado y dialogado en el interior de las instituciones educativas.

Los docentes entrevistados declaran:

Una experiencia agradable es poder elaborar las propuestas. Se pueden hacer propuestas libremente, pero a veces hay ciertas limitaciones, por ejemplo, primero es nuestro horario, otro es la infraestructura, pero lo que se puede rescatar son las propuestas que nacen del compartir, de hacer el diagnóstico para ver las oportunidades, debilidades que nos ayudan a reconocer cómo estamos, qué queremos y de ahí nacen las propuestas, en forma espontánea (DE.1).

(...) el detalle es que acá al menos, las ideas que uno plantea siempre son escuchadas. Y sobre eso se analiza, se discute (DE.2).

Lo que se hizo, en primer momento, fue establecer diálogos entre los mismos directivos sobre la necesidad del documento. (DE.3)

En las expresiones de los docentes se pueden apreciar que valoran la experiencia de trabajar de forma compartida, lo cual resulta agradable para ellos. Asimismo, reconocen que hay escucha en la institución educativa y, valoran que los directivos tomen la iniciativa de generar diálogos. Lo señalado, hace ver que existen algunas condiciones favorables para la construcción del documento de gestión.

Cada una de estas condiciones evidenciadas en las declaraciones de los docentes entrevistados DE.1, DE.2 y DE.3, tales como el compartir, la escucha y el diálogo permiten “reconocer al otro como alguien diferente, con conocimientos y posiciones distintas” (Bastidas et.al., 2009, p.107) en la elaboración del PCI.

Lo señalado se apoya en los resultados de la Figura 7 donde, el 32% de docentes manifestó que la comunicación siempre permitió elaborar el proyecto curricular institucional; el 42% de docentes expresó que casi siempre se generó la comunicación; el 16% de docentes opinó que la comunicación solo surgió a veces y el 10% opinó que nunca se generó comunicación. Ver Figura 7.

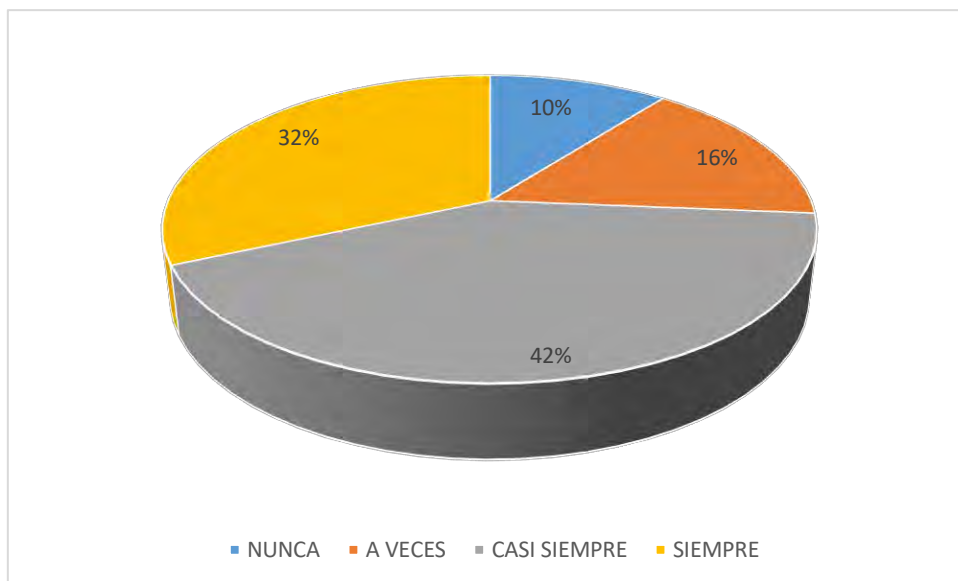


Figura 7. La comunicación durante la elaboración del proyecto curricular institucional

En los resultados de la Figura 7, se aprecia que un 74% de los docentes (32% siempre y 42% casi siempre) manifestó que hubo comunicación durante la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. En esa línea, Céspedes (2006) plantea que la finalidad de la comunicación “está centrada en asegurar las condiciones institucionales para que el PCI finalice y se lleve a la práctica” (p.54). Esta condición, según la autora, le permite al docente “responder a los fines y objetivos de la educación regional y nacional” (Vallejo, 2002, p.17). Asimismo, Peiró y Bresó (2012) señalan que la comunicación es un componente esencial de la organización y una condición necesaria para la existencia de la escuela. En ese sentido, el Proyecto Curricular Institucional es esencial para la institución educativa parroquial, por eso, los integrantes de la comunidad educativa conversaron sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Otro de los aspectos a considerar es la interacción entre los docentes, la cual permite generar lazos de reciprocidad y garantizar un trabajo dialogado y efectivo para la institución. La interacción impacta en el funcionamiento de la entidad educativa pues garantiza una convivencia armoniosa. En ese sentido, los resultados de la Figura 8 señalan que, el 8% de docentes interactuó con otros docentes durante la elaboración del PCI; el 25% de docentes señaló que casi siempre se relacionó con otros docentes; el 36% de docentes expresó que a veces interactuó con otros maestros y el 31% de docentes comunicó que nunca interactuó

con otros maestros de la institución educativa durante la elaboración del proyecto curricular institucional. Ver Figura 8.

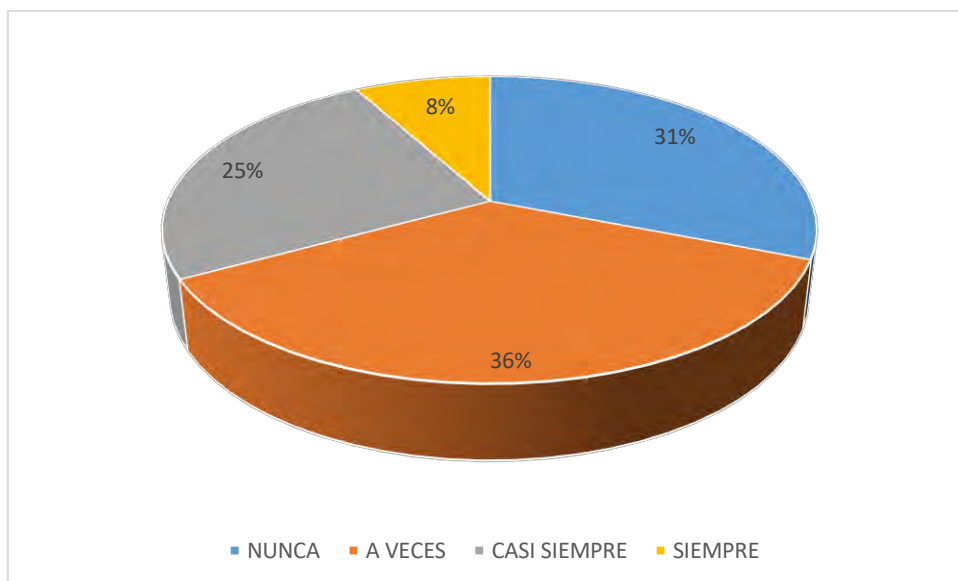


Figura 8. La interacción entre docentes durante la elaboración del proyecto curricular institucional

A partir de los resultados de la Figura 8 se aprecia que el 33% (8% siempre y 25% casi siempre) de docentes han interactuado con otros docentes durante la elaboración del PCI. Preocupa que un 31% de docentes tenga la opinión de que nunca han interactuado con otros docentes, pues la interacción genera reciprocidad, feedback, clima laboral y de aprendizaje, identidad, vínculos, comunicación. Por ello, es necesario que se propicien espacios de interacción entre docentes (Marc y Picard, 1992).

Identidad institucional

Trainer (2013) expresa que la identidad es el resultado de diversos procesos de socialización que intervienen en la configuración de la propia identidad institucional.

Los docentes señalaron que:

Bueno, como lo dije hace un momento: primero, una motivación permanente en las cosas que estamos trabajando; hablar un poco sobre la historia de la institución y de su pertenencia a red de los colegios de La Salle y eso es una estrategia que le va ayudar a ubicarse en el espacio y tiempo, que no es una institución como otras, sino que tiene un compromiso con la historia. Además, el compromiso va más allá dictar temas o conocimientos sino hay una necesidad de ir formando al nuevo

cristiano. Otra estrategia sería hacer que el profesor se identifique con el colegio, primero es eso. Segundo, promover la participación de los profesores... hacer trabajos en grupo para que los docentes expongan, aporten los demás docentes, se evalúe el trabajo, hacer retroalimentaciones e informarse de los resultados finales (DE.2)

La presencia de todo el personal ayudó a elaborarlo. Lo que caracteriza al colegio es que todos tratamos de llevarnos bien, es una escuela cristiana de los hermanos de La Salle; hay un espíritu de compartir, entonces desde las primeras reuniones nos poníamos a trabajar y veíamos que había un espíritu de fraternidad; era lo que nos reunía... Otro factor fundamental es que había un buen trabajo, o sea, trabajábamos en dos jornadas desde las 3 pm hasta las 05:30 y desde las 6 pm hasta las 19: 30 pm; otro era el conocimiento de la realidad de los alumnos que ya no eran clase media sino baja, es un... en ese entonces había mayor cantidad de alumnos de bajas condiciones económicas, porque el colegio fue creado justamente para eso, había más cantidad, pero con el pasar del tiempo ya no podríamos decir que son de clase baja y se veía la situación de la pobreza de los padres (DE.3)

(...) nosotros nos identificábamos mucho con la figura del Hermano Noé Zevallos. Actualmente esa figura ha cambiado: ahora nos sentimos parte de las obras de la congregación. Entonces, es un factor de sentirnos parte del colegio Noé Zevallos, del Hno. Noé Zevallos que, fue un hermano que destacó en su tiempo, que hizo mucho que nos impulsa para trabajar, buscar las mejoras a través del PCI y volcarlo a nuestros alumnos. Son factores que nos han ayudado bastante (DE.4).

Los docentes entrevistados señalaron que los procesos de socialización que han aportado en la construcción de la identidad institucional son: el “compromiso con la formación cristiana de los estudiantes” (DE.2), “el espíritu de fraternidad que hay entre los docentes para compartir las necesidades de los estudiantes” (DE.3), “la pertenencia a la red de colegios de la Salle” (DE.2), “ser una escuela cristiana” (DE.3) y “la identificación con la figura del fundador del colegio” (DE.4).

Sobre la elaboración del PCI

En las declaraciones de los docentes entrevistados DE.1, DE.2, DE.3 y DE.4 se observaron dificultades que no ayudaron en la participación docente durante la elaboración del PCI, tales como: el tiempo, las diferentes propuestas curriculares, el tipo de trabajo que se plantea o el desconocimiento de los procesos de elaboración del documento:

Bueno, una gran dificultad es, justamente, entrelazar la propuesta lasallista, porque teníamos nuestro propio diseño curricular con lo que promoviendo el Ministerio de Educación. Es una dificultad que, año a año, vamos enfrentando, especialmente, cuando hay cambios en el currículo. Otra sería el tiempo porque nosotros

empezamos, a veces, en febrero y estábamos, también, corriendo con los preparativos de las actividades de todo el año, además tenemos que preparar el PCI, que es un documento, también, a largo plazo (DE.1).

El tiempo, la falta de un espacio propio. Es que no es que si hay o no disposición, es que no estamos todos al momento que se debería hacer. No estamos todos. Los que somos del Estado estamos en vacaciones y los que son contratados están en el colegio o son contratados en la marcha (DE.2).

Lo dije hace un momento, me hubiese gustado que el trabajo por comisiones se realice con la participación de todos. Es cierto que se trabaja en forma aislada al formar las comisiones, hay la necesidad de ponerlo en común porque es probable que algún integrante de otra comisión tenga una idea también para aportar en otras comisiones. Esa fue una de las dificultades: que no se hizo la puesta en común, no se logró establecer un espacio para que todos podamos tener conocimiento y aportar con alguna idea más. Otra dificultad sería la redacción, es decir, teníamos los aportes en forma aislada, pero había que juntar, reunirlos en uno solo y para eso tiene que haber una redacción, una secuencia, una cadena. Todo debe tener una secuencia, una sola redacción para que se entienda el trabajo. Otra fue que, en las fechas en la que deberíamos presentar, algunas no se cumplieron. Se establece una planificación al inicio, pero después no se cumplieron porque nos dimos cuenta de que ese trabajo no es un trabajo sencillo, es un trabajo que necesita su tiempo para el análisis. Por ejemplo, establecer un perfil de un alumno lleva sus momentos porque hay que pensar en aquel alumno del presente y del futuro, en el perfil del padre de familia, perfil de los directivos, es decir, lo que habíamos planificado en un inicio, no fue suficiente. Nos dimos cuenta de que ese trabajo necesitaba un espacio más prologando (DE.3).

Los problemas, dificultades es que nosotros veníamos en febrero y trabajábamos lo que nos asignaban. Otra sería que no terminábamos todo por el factor tiempo y eso hacía que el PCI lo terminara el coordinador académico. Él organizaba todo...después en alguna oportunidad se nos comunicó, pero no era frecuente...la coordinación ayudó en organización para trabajar en grupos, te daban algunos materiales. También se revisaba los trabajos de años anteriores, la realidad de Breña, de Breña (DE.4).

Las dificultades mencionadas por los docentes entrevistados: “estamos corriendo con las actividades”, “no estamos todos”, “me hubiera gustado trabajar en comisiones”, “se trabajó en forma aislada”, “hay la necesidad de ponerlo en común” y “no se hizo la puesta en común” están en sintonía con el planteamiento Del Carmen y Zabala (1991): “en la actualidad las organizaciones educativas tienen poco tiempo disponible en el horario lectivo para el trabajo en equipo” (p.67).

Las dificultades mencionadas limitaron la participación de los docentes y menguaron la legitimidad y la institucionalidad del PCI. Lo expresado se apoya en los resultados de la Figura 9 donde, el 5% de docentes expresó que formó parte del

equipo que evaluó el PCI; el 21% de docentes señaló que casi siempre fue parte del equipo evaluador; el 37% de docentes expresó que a veces formó parte del equipo que evaluó el PCI y el 37% de docentes negó que haya integrado el equipo que evaluó el instrumento de gestión. Ver Figura 9.

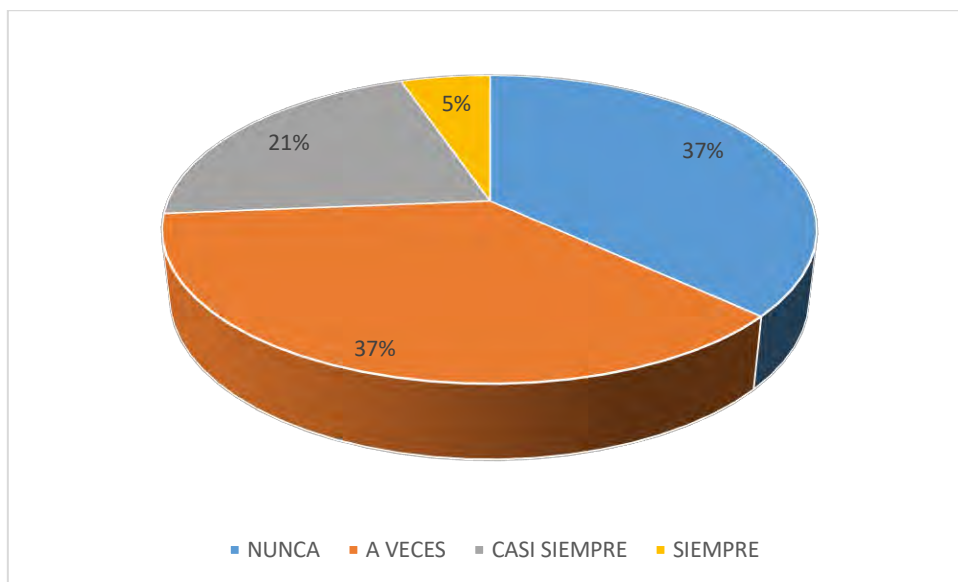


Figura 9. El docente es parte del equipo que evalúa el proyecto curricular institucional

A partir de los resultados de la Figura 9, un 27% de docentes (5% siempre y 21% casi siempre) expresan que han participado del equipo que evalúa el PCI. En esa línea Cépeda (2006) plantea que la evaluación del proceso de elaboración del proyecto curricular institucional favorece el sentido de pertenencia institucional y la responsabilidad profesional de los docentes” (p.26). Preocupa que un 37% de docentes tenga la opinión que nunca han sido parte del equipo que evalúa el PCI.

2.1.3 Participación activa

En esta subcategoría de estudio se identificó la participación docente sobre la participación activa a través de los comentarios y afirmaciones expresadas en la entrevista y cuestionario. El análisis evidenció la existencia de dos características en la participación activa: asume compromisos y sentido de pertenencia.

Asumen compromisos

De las cuatro declaraciones realizadas a los docentes, tres expresaron que las responsabilidades están asociadas a las disposiciones de colaboración de los docentes, a la identificación con la institución y la pertenencia a la red de colegios de la congregación. Mientras que el cuarto docente señaló que el compromiso está relacionado con la formación del nuevo cristiano, tal como se lee en las expresiones:

Bueno, lo primero es la actitud, porque me parece que acá tenemos eso, que el profesor siempre está dispuesto a colaborar porque sabe que va ser un lineamiento muy importante para su trabajo... porque quieren saber hasta dónde van a tener que avanzar en sus objetivos propuestos... por lo que he visto durante este tiempo, yo pienso que debe haber, en este caso, un especialista que nos monitoree durante el año para ir avanzando poco a poco y proponiendo... los profesores conocen, dominan, pero no hay alguien que se dedique, justamente, a elaborar este documento, a consolidar (DE.1).

Mire, más de una vez y es una sensación que, cuando se hace el PCI o cuando se hace otro documento en la institución, uno se identifica con el colegio; esa es una idea que se repite todos los años y lo escuchas desde el profesor nuevo hasta el antiguo... es una experiencia que mantiene en el colegio, permanece. También quiero contarle una anécdota: cuando le hacemos la pregunta a los padres de familia por qué eligen al colegio cuyo horario es incómodo nos dicen por la propuesta de formación, por el trabajo planificado que se va haciendo y, uno de ellos, es el PCI. En el PCI está la forma de cómo vamos entregando aquellos contenidos para su formación personal, para su formación humana, para su formación académica (DE.2).

Para mí es el tiempo, por ejemplo, si el colegio, si el colegio dedicara un mínimo de 15 días para estas actividades lo hacemos. Otra cosa, el tiempo no está en el colegio sino están en la UGEL. También el personal del colegio, 10 son estables y 10 son inestables (DE.3)

Bueno, como lo dije hace un momento: primero, una motivación permanente en las cosas que estamos trabajando; hablar un poco sobre la historia de la institución y de su pertenencia a red de los colegios de La Salle y eso es una estrategia que le va ayudar a ubicarse en el espacio y tiempo, que no es una institución como otras, sino que tiene un compromiso con la historia. Además, el compromiso va más allá dictar temas o conocimientos sino hay una necesidad de ir formando al nuevo cristiano. Otra estrategia sería hacer que el profesor se identifique con el colegio, primero es eso. Segundo, promover la participación de los profesores... hacer trabajos en grupo para que los docentes expongan, aporten los demás docentes, se evalúe el trabajo, hacer retroalimentaciones e informarse de los resultados finales (DE.4)

A veces no se asumen responsabilidades en la elaboración del PCI porque “no tienen el apoyo de un especialista que monitoree el trabajo que van realizando” (DE.1), “la inestabilidad laboral de algunos docentes” y “el tiempo para realizar las actividades de elaboración del documento” (DE.3). En esa línea, los resultados de la Figura 10 señalan que el 16% de docentes asumió las responsabilidades durante la elaboración del PCI; el 21% de docentes casi siempre tienen obligaciones en el diseño del documento; 32% de docentes manifestó que a veces asumieron responsabilidades en la elaboración del proyecto curricular institucional y el 31% señaló que nunca asumió responsabilidades en el diseño del documento. Ver Figura 10.

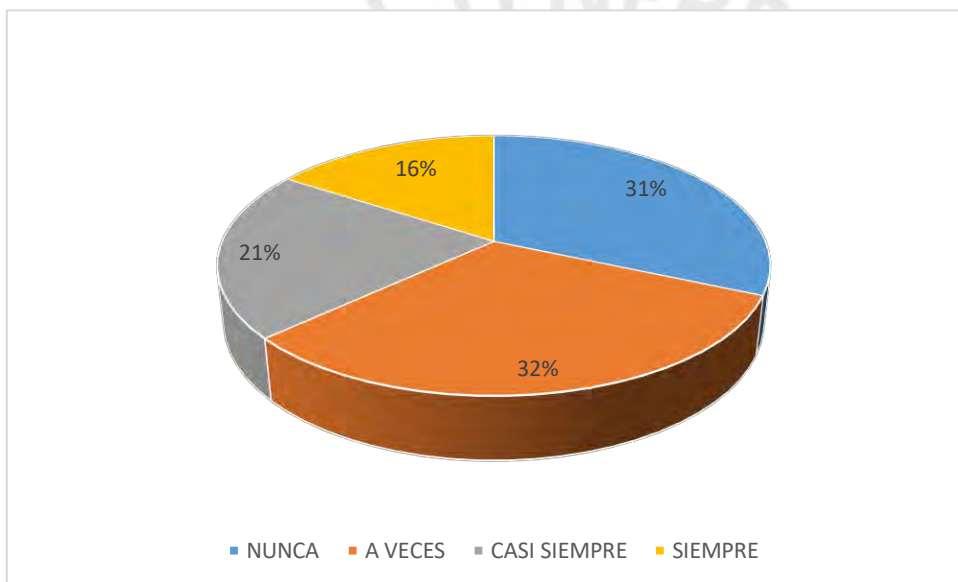


Figura 10. Los docentes asumen responsabilidades durante la elaboración del proyecto curricular institucional

En los resultados de la Figura 10, un 63% de docentes (32% a veces y 31% nunca) expresaron que no han asumido responsabilidades durante la elaboración del PCI. En esa línea, Vallejo (2012) plantea que los docentes tienen que asumir y compartir responsabilidades en la elaboración del PCI. En ese contexto, Mori (2009) plantea que una comunidad educativa es responsable en la medida en que sus agentes intercambian sus saberes e intereses para ser tomados en cuenta en una propuesta de trabajo, en este caso, el PCI.

Sentido de pertenencia

Sans et.al. (20017) submits that “the process of decision making is one of the most complex mechanisms of human thinking, as various factors and courses of action intervene in it, with different results”¹⁶ (p.381). En la línea que plantea el autor, las expresiones, tales como: “pertenece a la red de colegios de la Salle” (DE.1), “somos una escuela cristiana” (DE.2), “nos identificamos con la institución educativa” (DE.3) y “nos identificamos con la figura del hermano del colegio” (DE.4) ayudaron a evidenciar los aspectos que ayudan a construir la identidad institucional. Posiblemente, también, una de las explicaciones que ayuden a justificar la identidad institucional esté en los años de servicio de los docentes, tal como expresan los resultados de la Figura 11: el 52% de docentes laboran de 1 a 5 años y el 20% de docentes trabaja de 10 a 20 años. Ver Figura 11.

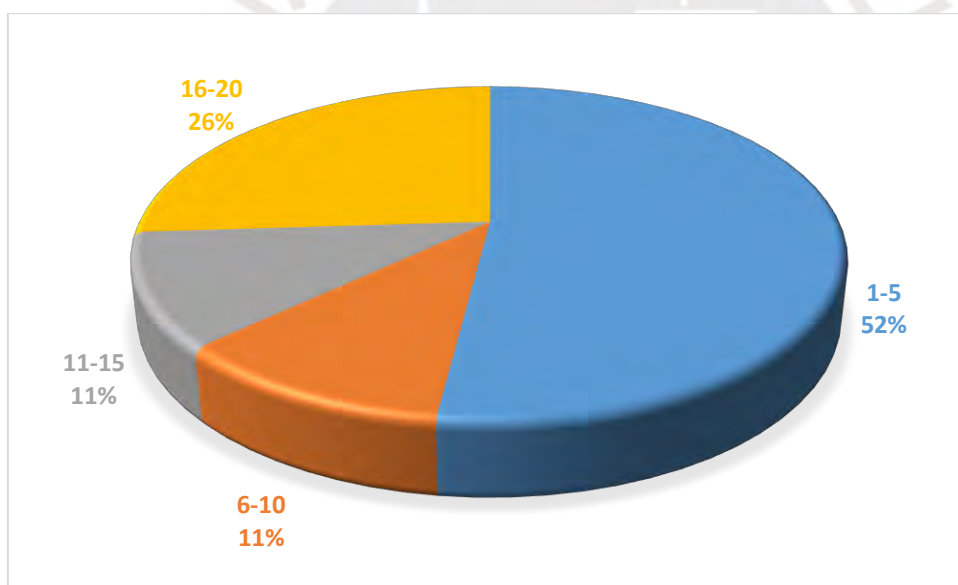


Figura 11. Años de servicio en la institución educativa

Como se aprecia en la Figura 11, un 52% de docentes (1-5 años) tienen menos años de servicio en la institución educativa frente al 26% (16-20 años) que tiene más años de servicio en el centro educativo. Esta diferencia entre años de servicio

¹⁶ El proceso de toma de decisiones es uno de los mecanismos más complejos del pensamiento humano, ya que varios factores y cursos de acción intervienen en él, con diferentes resultados (Traducción libre).

de los docentes podría explicar los tipos de participación existente, las decisiones y los compromisos institucionales.

2.2 Espacios de participación

La segunda categoría estudiada son los espacios de participación (asamblea y comisiones). El análisis de esta categoría abarca el objetivo general de la tesis “Analizar la percepción de los docentes sobre la participación en la elaboración del proyecto curricular institucional en una Institución educativa del distrito de Breña”, pero, sobre todo, apunta a desarrollar el objetivo específico. “Describir los espacios de participación docente que permitieron la elaboración del proyecto curricular institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña”.

A continuación, se describen ambos espacios de acuerdo a lo obtenido en la entrevista como en el cuestionario.

2.2.1 La asamblea

Los cuatro docentes entrevistados comunican que los factores de tiempo, espacio, periodo vacacional no han permitido que los docentes se reúnan para elaborar el PCI en las asambleas. Esto, en muchos casos, es suplido por trabajos grupales, tal como se puede leer en las declaraciones de los docentes:

Bueno, una gran dificultad es, justamente, entrelazar la propuesta lasallista, porque teníamos nuestro propio diseño curricular con lo que promoviendo el Ministerio de Educación. Es una dificultad que, año a año, vamos enfrentando, especialmente, cuando hay cambios en el currículo. Otra sería el tiempo porque nosotros empezamos, a veces, en febrero y estábamos, también, corriendo con los preparativos de las actividades de todo el año, además tenemos que preparar el PCI, que es un documento, también, a largo plazo (DE.1).

Es que, durante el mes de febrero suelen hacerse, durante las dos primeras semanas, todo el trabajo de coordinación al respecto. Hacemos trabajos en grupo, por áreas o por niveles en este caso. Están los docentes, directivos y personal de apoyo (DE.2).

El tiempo, la falta de un espacio propio. Es que no es que si hay o no disposición, es que no estamos todos al momento que se debería hacer. No estamos todos. Los

que somos del Estado estamos en vacaciones y los que son contratados están en el colegio o son contratados en la marcha (DE.3).

Los problemas, dificultades es que nosotros veníamos en febrero y trabajábamos lo que nos asignaban. Otra sería que no terminábamos todo por el factor tiempo y eso hacía que el PCI lo terminara el coordinador académico. Él organizaba todo... después en alguna oportunidad se nos comunicó, pero no era frecuente... la coordinación ayudó en organización para trabajar en grupos, te daban algunos materiales. También se revisaba los trabajos de años anteriores, la realidad de Breña, de Breña (DE.4).

Las dificultades para entrelazar las propuestas curriculares existentes en el medio: lasallista, Minedu y de la institución; el trabajo en el mes de febrero de algunos docentes; la ausencia de algunos docentes por temas laborales y el trabajo de las tareas asignadas no han permitido la participación de la mayoría de los docentes en un espacio como la asamblea. En ese sentido los insumos del PCI, como el FODA, deben ser socializados en la asamblea para que los profesores prioricen qué temas debe estar presentes en el PCI, tal como lo refiere el docente entrevistado número 4 (DE.4):

Acá se ha trabajado el FODA para ver las fortalezas y oportunidades, en pequeños grupos, en función de temas para ver la problemática de nuestros alumnos, discutir la parte académica: ¿cómo estás nuestros alumnos? ¿Quiénes son los alumnos? ¿Cómo podemos apoyarlos?... Los trabajos en grupo agilizó la organización y conocer la realidad de una institución educativa, aportó, también, los espacios de las reuniones donde nos hemos escuchado (DE.4)

Es importante resaltar en la declaración de DE.4 que los espacios organización, diálogo, análisis y discusión del PCI permitieron a los maestros de la institución educativa elegir a sus representantes. En esa línea están los resultados de la Figura 12: el 21% de docentes siempre eligieron a los representantes para elabora el PCI; el 21% de docentes señala que a veces seleccionaron a los portavoces para que diseñen el documento; el 26% de docentes casi siempre eligieron a los delegados que elaboran el PCI y el 32% de docentes expresó que nunca eligieron a los representantes para que elaboraren el PCI. Ver Figura 12.

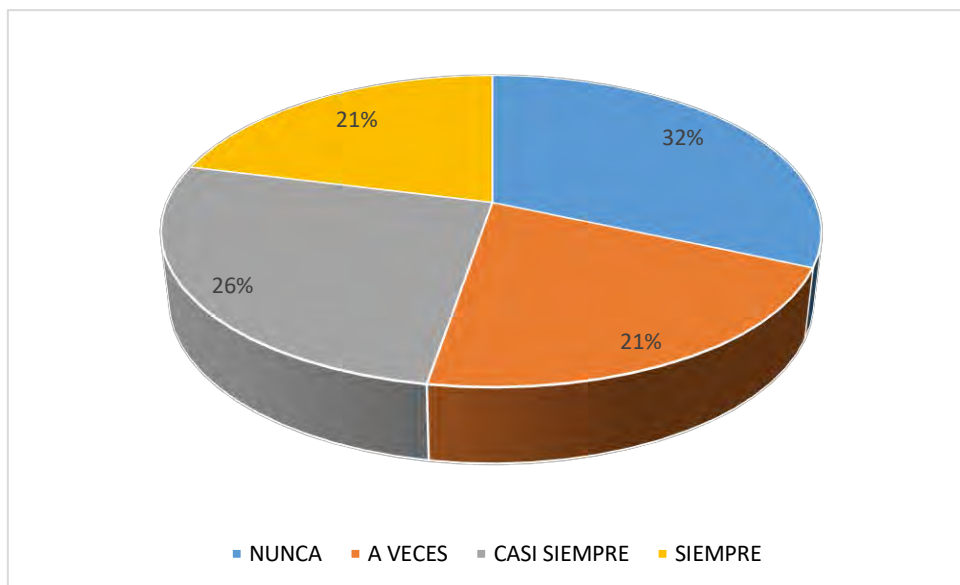


Figura 12. Los docentes eligen a sus representantes para elaborar el proyecto curricular institucional

En razón de los resultados de la Figura 12, un 47% de docentes (21% siempre y 26% casi siempre) señalan que han elegido a sus representantes para elaborar el PCI. Preocupa que un 53% de docentes (21% a veces y 32% nunca) no hayan elegido a sus representantes en el diseño del PCI. En esa línea Anunziata (2011) plantea que la elección de los representantes en la institución educativa no es al azar, responde a un “principio de distinción “una selección de los mejores” y proximidad o de identidad” que ayuda a legitimar el proceso y la implementación del proyecto curricular institucional en la institución educativa” (p.58).

La elección de representantes en la institución educativa donde se hizo la investigación tiene que ampararse en el liderazgo pedagógico y en las competencias profesionales de los docentes. En ese sentido, la selección de los representantes legitima los procesos de elaboración del PCI y las decisiones sobre qué propuesta curricular que debe adoptar la institución educativa.

La institución educativa donde se hizo la investigación carece de un espacio como la asamblea para deliberar asuntos institucionales. Lo que hay, son trabajos grupales por áreas curriculares y niveles: inicial, primaria y secundaria. Urge, entonces, que los responsables del diseño del PCI y el equipo directivo promuevan asambleas en la institución educativa para elaboración del PCI.

2.2.2 La comisión

En esta subcategoría de estudio nos centraremos en describir las percepciones de los docentes sobre las comisiones a través de comentarios y afirmaciones expresadas en la entrevista y el cuestionario.

Sobre los especialistas del PCI

En las declaraciones de los docentes entrevistados en relación a la elaboración del PCI se evidencia algunas dificultades, tales como: “entrelazar la propuesta lasallista con la propuesta curricular del Ministerio de Educación” (DE.1), “se trabaja en forma aislada y no se pone común”, “no se tiene el tiempo para analizar el perfil del alumno” (DE.2) y “debe haber un especialista que monitoree el trabajo para ir avanzando poco a poco” (DE.3). Frente a estas dificultades identificadas por los docentes entrevistados DE.1, DE.2 y DE.3, el docente número 4 (DE.4) propone que se debe capacitar a los docentes para que asuman la elaboración del PCI. Los docentes entrevistados opinaron:

Lo dije hace un momento, me hubiese gustado que el trabajo por comisiones se realice con la participación de todos. Es cierto que se trabaja en forma aislada al formar las comisiones, hay la necesidad de ponerlo en común porque es probable que algún integrante de otra comisión tenga una idea también para aportar en otras comisiones. Esa fue una de las dificultades: que no se hizo la puesta en común, no se logró establecer un espacio para que todos podamos tener conocimiento y aportar con alguna idea más. Otra dificultad sería la redacción, es decir, teníamos los aportes en forma aislada, pero había que juntar, reunirlo en uno solo y para eso tiene que haber una redacción, una secuencia, una cadena. Todo debe tener una secuencia, una sola redacción para que se entienda el trabajo. Otra fue que, en las fechas en la que deberíamos presentar, algunas no se cumplieron. Se establece una planificación al inicio, pero después no se cumplieron porque nos dimos cuenta de que ese trabajo no es un trabajo sencillo, es un trabajo que necesita su tiempo para el análisis. Por ejemplo, establecer un perfil de un alumno lleva sus momentos porque hay que pensar en aquel alumno del presente y del futuro, en el perfil del padre de familia, perfil de los directivos, es decir, lo que habíamos planificado en un inicio, no fue suficiente. Nos dimos cuenta de que ese trabajo necesitaba un espacio más prologando (DE.2).

...por lo que he visto durante este tiempo, yo pienso que debe haber, en este caso, un especialista que nos monitoree durante el año para ir avanzando poco a poco y proponiendo... los profesores conocen, dominan, pero no hay alguien que se dedique, justamente, a elaborar este documento, a consolidar (DE.3).

Bueno, debemos planificar para el futuro y eso debe conocer la comunidad educativa, incluyendo los padres de familia. Luego, hacer un trabajo de identidad

con el colegio; capacitar en el trabajo que se va hacer; hacer puestas en común, reuniones, diálogos, mesas de trabajo, para escuchar la opinión de todos, para darle la oportunidad de que todos participen...para es importante que todos participen, es valioso e importante. La opinión de todos los profesores es importante porque son ellos quienes están directamente en el trabajo, ven el día a día con los alumnos (DE.4)

Las disposiciones y actitudes de los docentes no son suficientes para elaborar el PCI, se requiere de conocimiento y experiencia, tal como lo señala el docente entrevistado número 3 y 4. Además, esto se reafirma con los resultados obtenidos en la encuesta, tal como se puede ver en la Figura 13 donde el 42% de docentes afirmó que siempre se delegan las responsabilidades a grupos especializados para conducir el diseño del PCI; el 37% de docentes expresó que casi siempre se delegó la responsabilidad a grupos especializados que conocían el tema; el 5% de docentes opinó que a veces estuvo a cargo de grupos especializados y el 16% de docentes manifestó que nunca la responsabilidad estuvo en grupos especializados. Ver Figura 13.

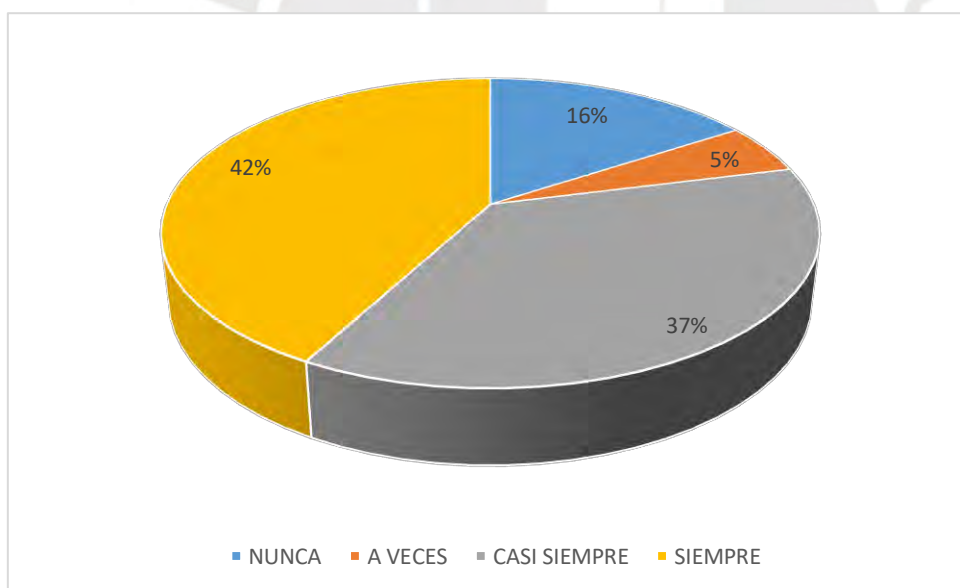


Figura 13. Se delegan responsabilidades a grupos especializados para conducir el diseño del PCI

Como se aprecia en los resultados de la Figura 13, un 79% de docentes (26% siempre y 53% casis siempre) señalan que se han delegado responsabilidades a grupos especializados para conducir el diseño del PCI. En esa línea Sánchez (2003) expresa que las tareas en la elaboración del documento deben estar a cargo de

especialistas para que ayuden a evidenciar los objetivos y fines que persigue el PCI. “Also teachers, with specialized training, work in collaboration with teachers to provide the support they need during the process and ensure the quality and achievement of institutional objectives”¹⁷ (Walton, 2009, p.117). Que se deleguen responsabilidades a grupos especializados en la elaboración del PCI permite que los docentes tengan oportunidades para dialogar, compartir experiencias pedagógicas y regular las intervenciones.

Sobre el proceso de reflexión

En las cuatro declaraciones de los docentes entrevistados se evidencia que en el trabajo de las comisiones, los docentes tienen la oportunidad de dialogar, analizar, plantear propuestas y ser escuchados.

Una experiencia agradable es poder elaborar las propuestas. Se pueden hacer propuestas libremente... (DE.1).

(...) el detalle es que acá al menos, las ideas que uno plantea siempre son escuchadas. Y sobre eso se analiza, se discute (DE.2).

Formación de grupos, análisis de documentos, debate en grupo (DE.3).

Acá se ha trabajado el FODA para ver las fortalezas y oportunidades, en pequeños grupos, en función de temas para ver la problemática de nuestros alumnos, discutir la parte académica: ¿cómo están nuestros alumnos? ¿Quiénes son los alumnos? ¿Cómo podemos apoyarlos?... Los trabajos en grupo agilizó la organización y conocer la realidad de una institución educativa, aportó, también, los espacios de las reuniones donde nos hemos escuchado (DE.4)

Los docentes en estas comisiones de trabajo, según las declaraciones, han logrado escucharse, analizar, reflexionar las necesidades del PCI. Además, ha garantizado que los temas tratados han sido discernidos por la mayoría de los docentes. Esto está alineado con los resultados obtenidos en la Figura 14: el 16% de docentes afirmó que siempre el equipo responsable de elaborar el PCI está empoderado en su diseño; el 47% de docentes opinó que casi siempre el equipo responsable del diseño del PCI está empoderado; el 16% de docentes manifestó que a veces

¹⁷ También los docentes, con capacitación especializada trabajan en colaboración con maestros para brindar el soporte que necesitan durante el proceso y aseguran la calidad y logro de objetivos institucionales (traducción libre).

demostró liderazgo en la función asignada y el 21% de docentes opinó que nunca estuvo empoderado en el diseño del PCI. Ver Figura 14.

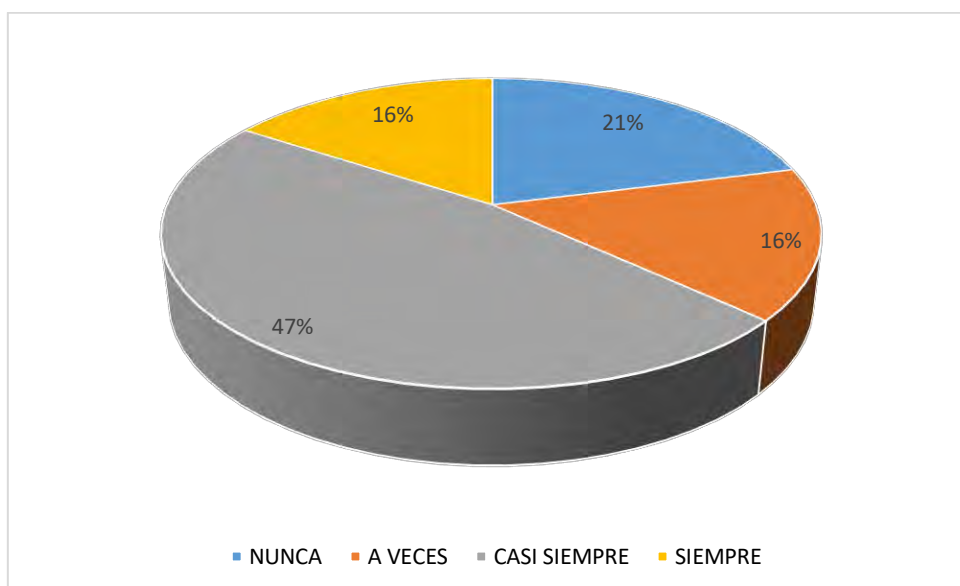


Figura 14. El equipo responsable de elaborar el PCI está empoderado en su diseño

En razón de los resultados de la Figura 14, se aprecia que el 63% (16 % siempre y 47% casis siempre) de docentes demuestran que hubo un equipo empoderado en la elaboración del PCI. En palabras de Gómez et.al., (2014) “el empoderamiento de un equipo le da la oportunidad y la confianza para actuar sobre las ideas y las personas cuando se elabora el documento” (p.18).

Otro de los aspectos a considerar es la atención de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el PCI, la cual debe responder a los fines y objetivos de la educación regional y nacional. Este modelo organizativo que se plantea en el PCI, según Vallejo (2012) debe idearse de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes. En ese sentido, los resultados de la Figura 15 señalan que, el 53% de docentes manifestó que casi siempre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes fueron atendidas en el PCI; el 26% de docentes señaló que siempre fueron atendidos los aprendizajes en el instrumento de gestión; el 16% de docentes manifestó que los aprendizajes son atendidos en el PCI y el 5% señaló que nunca el documento atendió los aprendizajes de los estudiantes. Ver Figura 15.

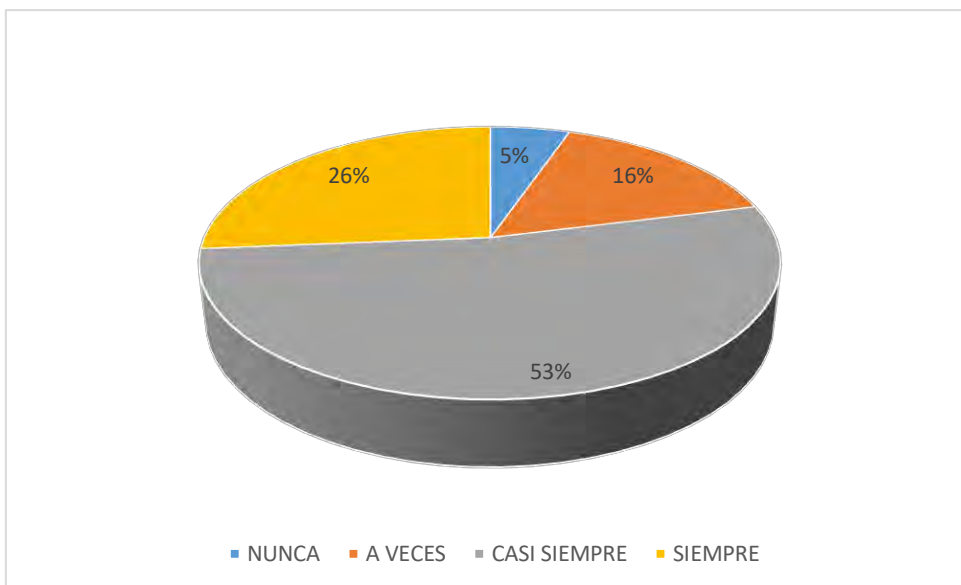


Figura 15. Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes son atendidas en el PCI

Como se aprecia en los resultados expresados en la Figura 15, un 79% de docentes (26% siempre y 53% casi siempre) manifestó que las necesidades de aprendizaje son atendidas en el PCI. En esa línea, Vallejo (2002) plantea que el diagnóstico que se hace en la institución educativa es clave para saber qué aprendizajes se debe atender. En esa línea, los docentes encuestados perciben que el diagnóstico les permite priorizar los aprendizajes que deben ser abordados en el proyecto curricular institucional.

En opinión de los docentes que participaron en la investigación, las comisiones han cumplido un rol importante en la elaboración del PCI, desde el liderazgo que deben asumir los docentes en la conducción del documento hasta fortalecer el papel de los portavoces como líderes pedagógicos.

Tanto en las entrevistas y el cuestionario, los docentes expresaron que el PCI tiene que ser trabajado por especialistas o, en todo caso, deben ser capacitados para asumir responsabilidades en el diseño del documento. Asimismo, la institución educativa tiene un equipo empoderado que lidera el diseño del PCI.

CONCLUSIONES

Como resultado del análisis realizado se pueden señalar las siguientes conclusiones:

Sobre los tipos de participación; la investigación ha permitido el hallazgo de los siguientes tipos de participación: consultiva, decisoria y activa.

- En relación a la participación consultiva se evidenció que los docentes tienen una limitada participación para expresar sus puntos de vista y formular propuestas para el diseño del PCI. Estas limitaciones se relacionan con factores asociados al tiempo y carga académica en la institución educativa. Un aspecto que resaltó en el estudio fue que el protagonismo de los docentes está fundado en la identidad institucional.
- Con respecto a la participación decisoria, se apreció que los directivos y docentes abordaron asuntos institucionales en la elaboración del PCI. Para lograr los fines y objetivos del documento se apoyaron en la comunicación y la identidad institucional. Sin embargo, preocupa que un 31 % de docentes manifestara que nunca ha interactuado con sus compañeros de trabajo.
- En relación a la participación activa, los docentes señalaron que asumieron compromisos en la elaboración del PCI, pues se han sentido muy identificados con el carisma de la congregación, con la figura del hermano fundador del colegio y con la formación cristiana de los estudiantes. También se evidenció, que algunos docentes consideran conveniente contar con el apoyo de un especialista que monitoree el trabajo de elaboración del PCI que se fue realizando por grupos.

Sobre los espacios de participación: la investigación ha encontrado dos tipos de espacios: la asamblea y la comisión.

- En relación a la asamblea, el testimonio de los docentes evidencia que solo se promueven espacios de trabajo en grupos pequeños por áreas o niveles para abordar la problemática de los estudiantes y delegar responsabilidades en la elaboración del PCI; pero, estos espacios no confluyen en reuniones generales que permita una deliberación sobre los temas avanzados en el interior de los grupos.
- En lo referente a las comisiones, se pudo hallar que en la Institución educativa se promueve la formación de comisiones, las cuales están bajo la responsabilidad de grupos especializados, los cuales ayudan a la institución educativa a dialogar, reflexionar y analizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que deben ser atendidas en el PCI.



RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación se proponen algunas recomendaciones como fruto de los resultados obtenidos en la investigación:

- Se sugiere capacitaciones a los docentes de la institución educativa parroquial con respecto a la elaboración del PCI para una participación con mayor conocimiento del tema.
- Se sugiere promover espacios de reflexión en la institución educativa donde los docentes nóveles y antiguos puedan intercambiar las necesidades de aprendizaje que debe atender el PCI.
- La institución educativa debe procurar resolver las dificultades de tiempo y carga académica a los docentes para que asuman responsabilidades en la elaboración e implementación del PCI en el aula.
- A partir de esta investigación se pueden realizar estudios con enfoque cuantitativo que permitan determinar los niveles de compromiso de los docentes contratados en la elaboración del PCI. Asimismo, se puede seguir reflexionando sobre las actitudes colaborativas de los docentes en el logro de las metas institucionales, la influencia del carisma de la Congregación en la toma de decisiones o, el liderazgo del equipo directivo en la implementación del PCI.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., Jaramillo, L. (2015). *El papel de la descripción en la investigación cualitativa*. Cinta de moebio, (53), 175-189. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n53/ar06.pdf>
- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. Psicoperspectivas, 9 (2), 34- 52. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf>
- Antúñez, S., Del Carmen, L., Inbernon, F., Parerisa, A., & Zabala, A. (2003). *Del Proyecto Educativo a la programación del aula*. Barcelona: GRAO.
- Arzola, D. (2014). *La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas educativas en los centros de educación secundaria*. Revista Mexicana de investigación educativa, 9 (61), 511-535. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a8.pdf>
- Avila, G., Loayza, J. (2015). *Pertenencia curricular del diseño curricular de una I.E pública de Lima*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Currículo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6662>
- Balsemão Oss, D. (2018). *The Relevance of Teachers' Practical Knowledge in the Development of Teacher Education Programs*. Profile Issues in Teachers Professional Development, 20(1), 167-178. <https://dx.doi.org/10.15446/profile.v20n1.62327>
- Bastidas, M; Pérez, F; Torres, J; Escobar, G; Arango, A; Peñaranda, F. (2009). *El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud Investigación y Educación en Enfermería*, XXVII (1), 104-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105213198011>
- Berg, B. (2007). *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. EE.UU. Pearson.
- Bris, M. y Muñoz, Y. (2010). *La Participación del Profesorado en un proceso de mejora en el marco de "Una Escuela Para Todos"*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (3), 120-138. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661307/REICE_8_3_8.pdf?sequence=1
- Carrillo, C. (2011). *Dificultades de los docentes de una Institución Educativa Policial en el proceso de diversificación curricular*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Currículo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4683>

- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos de guiar la investigación empírica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 19-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research Desing Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.
- Carmen, L., Zabalsa, A. (1992). *El proyecto curricular del centro. Revista de Aula De Innovación educativa* 2. Recuperado de file:///C:/Users/umontes/Downloads/el-proyecto-curricular-de-centro.pdf
- Caicedo, J. (2015). *Teacher Activities and Adolescent Students' Participation in a Colombian EFL Classroom. PROFILE*, 17 (2), 149-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169239786011.pdf>
- Cépeda, N. (2006). *Proyecto Curricular del Centro. Un proceso participativo. Recuperado de http://www.tarea.org.pe/images/Cepeda_PCC.pdf*
- Del Carmen, L. (1992). *El proyecto curricular del centro. Revista Aula de innovación educativa*. Recuperado de <http://www.grao.com/mmd/NzAzNDQ0NTYtZTU0ZjUzYTJiNTM2Nzc3Mzg1MzgyMjA1MjlyZjBIN2QtQVUtRVM=>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Domingo Segovia, J. j., Fernández Gálvez, J. j., & Barrero Fernández, B. b. (2016) *El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso*. (Spanish). *De Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/966/1441>
- Dueñas, L. y García, E. (2012). *El estudio de la cultura de la participación aproximación a la demarcación del concepto*. *Razón y palabra*, 17(80). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524426008>
- Fleury, M. (2018). *Organizational culture and the renewal of enewal competences Brazilian Administration Review*, 6 (1), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84160101>
- Forno, G. (2012). *Manual de comisiones*. Segunda edición. Lima: Congreso de la República.
- Freire, S., Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo Pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- García, F. (2002). *El cuestionario Recomendaciones metodológicas para el*

diseño de Cuestionarios. México: LIMUSA.

Gairín, J.(2011). *El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar. Pensamiento Educativo*, 23(2), 127-164. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/132/287>

Gonzales, E. (2011). *Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. ACIMED*, 22 (2), 110-120. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v22n2/aci03211.pdf>

Guillen, A., Badii, M., Blanco, M. & Saenz, K. (2008). *La participación ciudadana en el contexto de desarrollo sustentable. International Journal of Good Conscience*, 5 (1), 131 – 146. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%20179-193.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%20179-193.pdf)

Gonzales, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales.* Recuperado de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617/557>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Jong & Jung (2015). The Development of Interview Techniques in language Studies: Facilitating the Researchers' Views on Interactive Encounters. *Science and Education*, 8(7), 30-39. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n7p30>

Maldonado, F., Tuvilla, J., Rivera, J., Barranco. L. (2010). *Guía para la participación en comisiones de convivencia escolar.* Recuperado de <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia-Comisiones-Convivencia-def.pdf>

Massera, A., Mazover, S. & Menvielle, E. (2014). *Saberes docentes y procesos de construcción curricular en el Nivel Primario. Aula Universitaria*, 16, 168-177. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/AulaUniversitaria/article/viewFile/5000/7613>

Márquez, F.(2001). *Participación ciudadana en la gestión pública.* Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=3455&nunico=941>

Ministerio de la educación de la Nación (2003). *Participación y demanda educativa.* Recuperado de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo10.pdf>

Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente.*

Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

- Moriarty, J. (2011). *Qualitative Methods Overview*. School for Social Care Research. London: WC2A 2AE. Recuperado de http://eprints.lse.ac.uk/41199/1/SSCR_Methods_Review_1-1.pdf
- Pasek, E., Ávila, N., & Rojas, Y. (2015). *Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones*. *Paradigma*, 36(2), 99-121. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/%203017/1429>
- Pérez, L., Ochoa, A. (2017). *La participación de los estudiantes en una escuela secundaria Retos y posibilidades para la formación ciudadana*. *Investigación Educativa*, 22 (72), 179-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14048873009.pdf>
- Piccoli, A., Kligerman, D. & Cohen, S. (2017). *Políticas em saúde, saneamento e educação: trajetória da participação social na saúde coletiva*. 26 (2), 397-410. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n2/1984-0470-sausoc-26-02-00397.pdf>
- Ponce, M., Herrera, R. & Lorca, M. (2014). *Social capital, social participation and life satisfaction among Chilean older adults*. *Saúde Pública*, 48(5), 739-749. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v48n5/0034-8910-rsp-48-5-0739.pdf>
- Prieto, M., Mijares, B., Universidad del Zulia, Llorent, V., & Universidad de Córdoba. (2015). *Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios*. *Docencia universitaria*, 13 (1), 157-179. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/710/public/710-3927-1-PB.pdf>
- Rangel, H. (2015). *Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo*. *REDIE*, 17 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n1/v17n1a1.pdf>
- Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. *Avances en Psicología*, 23 (1), 9-19. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Editorial_y_contenido.pdf
- Ribeiro, M., Ribeiro, M, & Varanda, M. (2016). *Public participation for bulk water charge: Paraíba River Basin Committee (Brazil) and Alentejo Hydrographic Region Council (Portugal) cases study*. *RBRH*, 21(4), 777-788. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbrh/v21n4/2318-0331-rbrh-2318-0331011615167.pdf>

- Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. Recuperado de http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf
- Rojas, C. (2012). *Participación de los y las docentes en la transformación curricular*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12(1), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363012>
- Santo, L. , Moreira dos Anjos, K. Gamero, R. & Gimenez, T. (2018). *Teaching english as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 18(1), 29-55. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201811456>
- Sanceverino, A. (2018). *Pedagogical mediation in youth and adult education: existential needs and the dialogue as a foundation of education practice*. Revista Brasileira de Educação. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27544654010>
- Saldarriaga, R. (2015). *Participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Currículo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6615>
- Solomon, A y Steyn, R. (2017). Leadership styles: The role of cultural intelligence. Journal of Industrial Psychology, 43(1), 1-12. <https://sajip.co.za/index.php/sajip/article/view/1436/2114>
- Saavedra, C. (2012). *La asamblea como herramienta para la reflexión y el aprendizaje de los docentes*. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll23/id/223>
- Sanz de Acedo, M., Sanz de Acedo, M.& Cardelle-Elawar, M. (2007). Factors that affect decision making: gender and age differences. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 7 (3), 381-391. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/560/56070306.pdf>
- Sarceda, M. (1998). *La elaboración de proyecto curriculares: problemática y prospectiva*. Profesorado, 2 (1), 101 -110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711854008.pdf>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoppiello, L. (2009). *Estudio de caso único. Vicisitudes en la selección de la*

muestra de una investigación doctoral. Subjetividad y procesos cognitivos, 224-246. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v13n2/v13n2a07.pdf>

Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: PAIDÓS.

Tagle, T. (2011). *El enfoque reflexivo en la formación docente*. Calidad en la Educación, (34), 203-215. Recuperado de http://www.usaidlea.org/images/Enfoque_reflexivo.pdf

Torres, F. (2005). The Mediated Learning Experience and the Mediator's Implications. PROFILE, (6), 177-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169213801016>

Trilla, J. y Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*.

Revista Iberoamericana de Educación, (26), 137 – 164. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: SÍNTESIS.

Vallejo, R. (2002). *Proyecto curricular institucional: Una alternativa para el cambio*. Telos, 4 (1), 114-128. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1239/2531>

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

Walton, E., Nel, N. & Muller, H. (2009). The extent and practice of inclusion in independent schools in South Africa. South African Journal of Education, 29(1), 105-126. Recuperado de http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002009000100007&lng=en&tlng=en.

Wong, C. (2015). *Evaluación de la pertinencia curricular del diseño del proyecto curricular institucional de una institución educativa primaria de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/8500>

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. The Qualitative Report, 20(2), 134-152. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12/>

Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Fgm4GJWVTRs%3D&tabid=3004>

Zabalza, M. A. (2012). *Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional*. REDU, 10(3), 17-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4132166.pdf>



ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Estimado/a profesor/a:

Agradecemos su colaboración en el llenado de este cuestionario. El objetivo es recoger las percepciones de los profesores acerca de su participación en la elaboración del Proyecto Curricular de su institución educativa.

La información brindada será tratada de manera confidencial y anónima, será utilizada solo para fines académicos. Le solicitamos completar todas las preguntas con total honestidad. Muchas gracias por su colaboración.

1. Nombre de la Institución Educativa

2. Sexo (poner una x, donde corresponda)

Hombre ()

Mujer ()

3. Edad (colocar una x, donde corresponda)

25-29 ()

30-39 ()

40-49 ()

50-59 ()

60 + ()

4. Formación

Institución de procedencia

Especialidad

Otros títulos

5. Años de experiencia laboral en general:.....

6. Años de experiencia en la Institución educativa:

7. Área actual en la que se desempeña:

8. Grados en los que enseña:.....

A continuación presentamos una serie de frases que recogen ideas acerca de cómo usted concibe la participación docente en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. Le agradeceremos nos indique en qué medida estas ideas se ajustan a las suyas.

Usted encontrará una frase seguida de cuatro criterios de valoración: Nunca (1), A veces (2), Casi siempre (3) y Siempre (4). **Coloque un aspa (X)** en la columna que más se ajuste a su parecer. Tenga presente que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Lo invitamos a comenzar.

N°	Enunciados	1	2	3	4
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Asumió responsabilidades en la elaboración del proyecto curricular institucional (PCI)				
2	Participó en la elaboración del proyecto curricular institucional (PCI)				
3	Expresó sus puntos de vista en la elaboración del PCI.				
4	Hizo recomendaciones en la elaboración de PCI.				
5	Los docentes tienen un rol protagónico en la elaboración del PCI				
6	Cada año es invitado por el director para elaborar el PCI.				
7	El equipo docente que dirigió la elaboración del PCI le informó sobre los pasos para elaborar el PCI.				
8	Estuvo presente en los diversos momentos de la elaboración.				
9	El conocimiento que usted tiene de la realidad institucional es tomado en cuenta en las decisiones institucionales.				
10	Se siente involucrado en las decisiones del PCI				
11	El personal directivo le brindó la información necesaria para que usted pueda contribuir en el diseño del PCI.				
12	Las metodologías de trabajo planteadas para elaborar el PCI ayudaron a tomar decisiones.				
13	Participó en la toma de decisiones sobre aspectos curriculares.				
14	Lo invitan a formar parte del equipo que evalúa el PCI				
15	La comunicación es una estrategia de trabajo en la elaboración del PCI.				
16	Participó en las actividades de elaboración del PCI.				
17	Interactuó con otros docentes para elaborar el PCI.				
18	Asumió responsabilidades en la elaboración del PCI				
19	Los docentes plantean soluciones a los problemas que atiende el PCI				
20	Los docentes asumen un rol protagónico en la elaboración del PCI.				
21	Los docentes eligen a sus representantes para elaborar el PCI.				

22	Las sugerencias/recomendaciones que se generan en los espacios de participación son incluidas en la elaboración del PCI.				
23	El plan anual de trabajo contempla espacios para elaborar el PCI				
24	Se delegan responsabilidades a grupos especializados para conducir el diseño del PCI				
25	El equipo responsable de elaborar el PCI involucra a los docentes.				
26	El equipo responsable de elaborar el PCI está empoderado en su diseño.				
27	En la institución educativa hay portavoces que informan a los docentes sobre los avances y dificultades en la elaboración del PCI				
28	Los docentes designados para conducir el PCI conocen el tema.				



ANEXO 2

Guion de entrevista

Lista de preguntas

- Quisiera pedirle que me comente cómo se organizaron en su institución para la elaboración del proyecto curricular institucional
- Describa ¿Qué actividades se realizaron? ¿Quiénes participaron?
- En su opinión, ¿cuáles han sido los factores que han permitido la elaboración del proyecto curricular institucional?
- Podría mencionarme cuáles fueron las dificultades que surgieron en las coordinaciones para la elaboración del proyecto curricular institucional.
- ¿Qué condiciones debe existir en la institución educativa para que los integrantes de una Institución Educativa participen en la elaboración del PCI?
- Por favor, coménteme una experiencia agradable que haya compartido con sus colegas en el desarrollo de la elaboración del PCI
- Le agradeceré nos describa cuáles son las estrategias que la institución educativa utiliza para promover la participación de sus docentes en la elaboración del proyecto curricular institucional.
- Estimado profesor, en su opinión ¿cómo debería desarrollarse el proceso de elaboración del PCI?

IV. Cierre y despedida

Gracias profesor. Con estas preguntas hemos terminado. Le agradezco su disposición y tiempo.