

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



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 Magistra en Educación con mención en Currículo  
que presenta

ROSALVA YESENIA SALDARRIAGA SALDARRIAGA

Dirigida por

PATRICIA EILEEN NAKAMURA GOSHIMA

San Miguel, 2015



A Dios amoroso por cuidar de mí y facilitarme esta maestría para servir mejor como profesora.

A mis padres, hermanos y tía por su apoyo y su confianza.

## RESUMEN EJECUTIVO

La participación del docente es promovida por el Ministerio de Educación mediante dispositivos legales como la Ley General de Educación y el Marco del Buen Desempeño Docente. Estos documentos posibilitan la intervención formal del docente en los distintos procesos curriculares que se realizan en una institución educativa. Sin embargo, en la práctica la participación del docente muchas veces dista de lo que prescriben los documentos normativos. Por ello, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cómo es la participación docente en el proceso de diseño del Proyecto Curricular Institucional?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se formuló el siguiente objetivo: analizar la participación docente en el proceso del diseño del Proyecto Curricular Institucional. Para ello, la metodología que se utilizó fue de tipo cualitativo y permitió comprender a profundidad la participación del profesorado en su propio entorno educativo. Para la recolección de la información, se empleó el instrumento de la entrevista semiestructurada que se aplicó a seis docentes y a dos directores. La información obtenida se organizó y analizó considerando las categorías de estudio, las tendencias que proporcionó el software de Atlas ti, y las similitudes y diferencias que se identificaron en las respuestas.

Los hallazgos demuestran que los docentes proporcionan información cuando el director las solicita (participación consultiva). Esta acción genera debates que conllevan a tomar decisiones (participación decisoria) en función de consensos. Asimismo, la participación de los docentes se realiza de acuerdo a instrucciones que el director establece (participación simple). Además, estos tipos de intervención se evidencian en las comisiones y asambleas donde se seleccionan las competencias y capacidades. Por otro lado, el factor conocimiento, mejora la participación del docente. En tanto que, el factor cultura organizacional limita la participación activa y el compromiso del profesor para ejecutar una propuesta curricular en el aula.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### PRIMERA PARTE

#### CAPÍTULO 1

##### EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

1.1. El Diseño del Proyecto Curricular Institucional.....	4
1.2. Conceptualización del proyecto curricular institucional .....	5
1.3. Elementos del proyecto curricular institucional.....	8
1.4. Fases del proyecto curricular institucional.....	15

#### CAPÍTULO 2

##### PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

2.1. Participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional..	19
2. 2 Relevancia de la participación docente en la elaboración del PCI.....	22
2.2.1 Asegura la aplicación del PCI en el aula.....	22
2.2.2 Mejora la autopercepción docente.....	23
2.2.3 Permite que el docente, y la comunidad interactúen y reflexionen en forma conjunta.....	23
2.3 Tipos de participación docente.....	24
2.3.1 Participación simple.....	25
2.3.2 Participación consultiva.....	25
2.3.3 Participación activa.....	26
2.3.4 Participación decisoria.....	27
2.4 Espacios de participación docente.....	27
2.4.1. Asambleas.....	28
2.4 2. Comisiones.....	29
2.5 Factores que intervienen en la participación docente .....	31
2.5.1 Factor docente.....	32
2.5.2 Factor organización.....	36

### SEGUNDA PARTE

#### DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

**CAPÍTULO 1****DISEÑO METODOLÓGICO**

1.1 Enfoque metodológico de la tesis, tipo y nivel.....	40
1.2 Problema de la investigación.....	42
1.3 Objetivos.....	42
1.4 Categorías.....	42
1.5 Método.....	43
1.6 Criterios de selección: caso.....	43
1.7 Técnicas y tipo de instrumento para recojo de información. ....	45
1.7.1 Diseño del instrumento de recojo de información en la elaboración del PCI.....	46
1.7.2 Validación de instrumento.....	47
1.8 Procedimientos para organizar la información recogida.....	48
1.9 Técnicas para el análisis de información.....	49

**CAPÍTULO 2****ANÁLISIS DE RESULTADOS**

2.1 Tipos de participación docente .....	50
2.2 Espacios de participación docente.....	58
2.3 Factores que intervienen en la participación docente.....	61

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el docente se ha convertido en un factor clave para la ejecución de reformas curriculares tanto en el contexto nacional como internacional. Esto demanda un rol activo en el diseño curricular. De este modo, no es una tarea sencilla para los maestros, quienes suelen ejercer la práctica como consumidores de currículo, pero no como diseñadores (Revilla, 2002).

En la misma línea, Ruiz (1996) complementa al señalar que el docente ha transitado por diversos momentos desde ser un profesor técnico, que ejecutaba una propuesta pedagógica elaborada por expertos, a un adaptador con cierta autonomía para realizar ciertas modificaciones al programa curricular. En la actualidad, se busca que el docente sea un profesor reflexivo de su práctica docente, lo cual implica que ejerza una mayor participación en la labor educativa, es decir, que asuma un compromiso mayor respecto de su práctica pedagógica.

Ante la situación descrita, al docente se le adjudica un nuevo rol, que implica el desarrollo de diversas tareas curriculares. Una de ellas es diseñar la propuesta curricular de su institución educativa, lo cual le permitirá tomar decisiones curriculares. Esto propiciará un mayor involucramiento con dicho documento pedagógico.

La participación docente se constituye en una acción valiosa en el campo educativo, porque le posibilitará intervenir y, a la vez, involucrarse con la propuesta curricular diseñada. Esto le brindará la oportunidad de reflexionar desde su práctica, así como construir teoría a partir de su experiencia (Ibarrola,

2014). Además, con estas acciones, contribuirá a la mejora de la calidad educativa. Por todo esto, nuestra investigación es sumamente importante. Considerando lo anteriormente mencionado, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo es la participación docente en el diseño del proyecto curricular institucional? Para ello, propusimos el siguiente objetivo general: “Analizar la participación docente en el proceso del diseño del Proyecto Curricular Institucional en un centro educativo público”. Asimismo, planteamos los siguientes objetivos específicos: “identificar los tipos de participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional”, “describir los espacios de participación de los docentes en el diseño del Proyecto Curricular Institucional” y “reconocer los factores que intervienen en la participación docente para el diseño del Proyecto Curricular Institucional”.

Cabe señalar que esta investigación se enmarca en la línea de Diseño y Desarrollo Curricular, y considera como eje: “la participación del docente en el diseño y desarrollo curricular”. Además, nuestra tesis obedece al enfoque cualitativo. Consideramos este tipo de enfoque, ya que, a partir del relato de las acciones de participación, nos permitió comprender, a profundidad, los procesos que desencadenan y estimulan la participación de los docentes desde su propio contexto, tal como sucede en su entorno educativo. (Sandín, 2003; Martínez, 2006).

Para recoger la información, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada que se aplicó a seis docentes y a dos directores. La información se organizó y analizó utilizando el software de Atlas ti y las técnicas de similitudes y diferencias, lo cual nos permitió encontrar hallazgos significativos en las respuestas de los entrevistados.

Con nuestro estudio, pretendemos contribuir a la fundamentación de la importancia de la participación docente en el proceso de diseño del Proyecto Curricular Institucional, porque le ofrece la oportunidad de intervenir aportando información valiosa a fin de que se considere en la propuesta curricular (participación consultiva), a la vez que toma decisiones mediante un consenso (participación decisoría).

En esta tesis, explicaremos también cómo procede el profesor al seguir indicaciones (participación simple), cuando se hace necesario, por parte del director o coordinadores. Al respecto, en algunas ocasiones, notamos, en el momento de realizar la investigación, que no todos se involucraron con la propuesta curricular (participación activa) para ejecutarla en las aulas, debido a que hay factores que impiden que ello se desarrolle plenamente, los cuales se refieren, principalmente, a la cultura organizacional y el liderazgo del director. Asimismo, hace falta reforzar el trabajo en comisiones para aprovechar los beneficios que provee este espacio.

Las limitaciones que se presentaron en el desarrollo de nuestra investigación se restringen, principalmente a que, al haber aplicado solo un instrumento (la entrevista semiestructurada), no se pudo contrastar la información que se hubiera obtenido con la técnica de análisis de contenido, la cual habría permitido ampliar el panorama de la investigación.

El informe de la tesis se divide en dos partes: el marco teórico y el diseño metodológico, por un lado; y, por otro, el análisis de resultados. En la primera, explicamos los conceptos principales sobre el Proyecto Curricular Institucional y la participación docente en el proceso de diseño curricular. En la segunda parte, exponemos el diseño metodológico en lo que respecta a recolección, análisis e interpretación de información; también, se especifican los resultados de la investigación. Luego, se presentan las conclusiones con sus respectivas recomendaciones. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y anexos.



## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I**

#### **EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL**

##### **1.1 EL DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL**

El diseño curricular es un proceso que se ha convertido en una pieza fundamental en el trabajo educativo, porque nos lleva a planificar antes de intervenir. Esto posibilita muchas acciones en la institución educativa (I.E.) como, por ejemplo, planificar, en forma anticipada, la enseñanza y analizar, en forma continua, lo que sucede en nuestras escuelas y en las prácticas concretas del aula. De esta manera, podemos plantear nuestra propuesta curricular desde un modelo que responda a una teoría (Álvarez, 2012; Tovar & Sarmiento, 2011). El diseño curricular permite entonces, planificar la acción educativa, y por ende, establecer una propuesta curricular con su respectivo modelo. Por tal motivo, este proceso se convierte en una pieza clave que orienta la labor pedagógica y, a la vez, permite ofrecer una educación de calidad y pertinente a la realidad de los estudiantes.

Se asume que el diseño curricular es una propuesta teórico-práctica, que integra las concepciones acerca de educación, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de los medios que se utilizan para lograr los resultados esperados. Sobre esta base teórica, justificamos las decisiones tomadas y elaboramos en forma colectiva nuestra propuesta curricular, la cual debe permanecer abierta a la discusión crítica antes de ser configurada en forma flexible para un espacio educativo (Casanova, 2006; Pérez, 2011). En esta línea, el diseño curricular permite investigar sobre aspectos teóricos que estén directamente relacionados

con el proceso de enseñanza-aprendizaje para, de esta manera, construir el proyecto curricular, el cual debe ser sometido al debate antes de llevarlo a la práctica. Esta postura es ampliada por Sarmiento y Tovar (2007), quienes señalan que la parte teórica del diseño contiene consideraciones filosóficas, psicológicas, socio-antropológicas y pedagógicas, a la vez que añaden que se debe revisar el contexto en el cual se analizará la realidad local, nacional e internacional.

La revisión del contexto es una actividad que deberá ser realizada por los agentes educativos que participarán en el proceso de diseño curricular (Sarmiento & Tovar, 2007), lo que garantizará la pertinencia del currículo, el mismo que deberá ser elaborado a través de un proceso de análisis, reflexión crítica y negociación, que permita priorizar las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto. De esta manera, se propiciará que este responda a los requerimientos del contexto.

Cabe señalar que la planificación es inherente al diseño de un Proyecto Curricular Institucional, puesto que en este último se sintetizan las intenciones generales de la educación, las mismas que fundamentan la selección de los objetivos, contenido, estrategias y sistemas de evaluación, elementos que orientarán la práctica educativa. Por ello, es necesario prever actividades que propicien el compromiso de los agentes educativos y que garanticen su participación activa en las diferentes etapas de construcción de la propuesta curricular, puesto que es necesario que la acción educativa se anticipe antes de ser concretada en un proyecto curricular (Pérez, 2011; Ruiz, 2005).

## **1.2 Conceptualización del proyecto curricular institucional**

Para comenzar, asumimos que el Proyecto Curricular Institucional (PCI) es un documento eminentemente *pedagógico*, porque recoge los objetivos educativos, los contenidos, los métodos de actuación didáctica, la organización espacio-temporal del aula, y los criterios de evaluación del proceso educativo y de los resultados. Asimismo, es elaborado y asumido por el equipo docente, y está sujeto a revisiones periódicas y a las consiguientes modificaciones que puedan resultar como consecuencia de su desarrollo (Santamaría & Navarro, 2012; Ruiz, 2005). En esta misma línea, Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa, Zabala (1999) consideran que este documento es un instrumento que permite tomar

decisiones para la mejora de la calidad de la enseñanza, para la formación permanente y que, por su carácter eminentemente práctico, permite registrar las decisiones y evolución pedagógica de la escuela.

Del mismo modo, el PCI es un documento que encamina la acción educativa cuya construcción demanda la participación activa de los docentes, lo cual es tema de la presente investigación. Entre los aspectos que se vinculan con la participación docente, se identifica la normatividad vigente que lo sustenta, así como también las instancias de diversificación curricular a la que corresponde, aspectos que se procederá a detallar a continuación.

De acuerdo con Vidal, Cárave y Florencio (1991), y Ander-Egg (1993), la legislación educativa es el marco jurídico que explica el tipo de educación que se desea lograr en un país, por lo que se constituye como un referente que permite regular y orientar las decisiones que se asumen para elaborar el PCI. Del mismo modo, Reina, Aliende y Rodríguez (1993) señalan que la finalidad del currículo básico es dotar de coherencia a la enseñanza que se desarrolla en el sistema educativo de un país. Sin embargo, Santos (2001) considera que el marco legal ejerce presión normativa que puede en ocasiones limitar la autonomía de los profesionales de la escuela.

Frente a estas posiciones respecto del marco legal, en el presente estudio, consideramos que ambas posturas deben ser consideradas en el diseño del PCI, debido a que las disposiciones legales nos permiten garantizar la unicidad del sistema educativo para lograr los fines y objetivos educacionales comunes propuestos para un país. Todo ello se debe realizar procurando mantener la autonomía de la escuela, la cual debe propiciar atender la diversidad de entornos educativos, el contexto y las particularidades de los estudiantes de forma coherente y pertinente a través de los procesos de diversificación curricular.

En cuanto a la diversificación curricular, esta surge como respuesta a la limitación y restricción que pueden generar las disposiciones legales. Siendo así, el proceso de diversificación curricular permite construir un currículo de manera flexible, pertinente, contextualizado y realista, lo que propicia atender las particularidades

de los estudiantes respetando sus características físicas, culturales, lingüísticas, etc. (Revilla, 2002). Por ello el proceso de diversificación curricular cobra importancia, ya que permite brindar una educación pertinente a una realidad y se convierte en una tarea imprescindible al momento de diseñar un PCI.

El proceso de diversificación curricular se inicia en la instancia de gestión regional, en la que se establecen los lineamientos propios regionales para diversificar el currículo, sobre la base del Proyecto Educativo Nacional y el Proyecto Educativo Regional (PER). Sobre estos lineamientos regionales, la Unidad de Gestión Educativa Local plantea orientaciones curriculares para la diversificación curricular en las I.E tomando como fuentes el Diseño Curricular Nacional (DCN), PER y el Proyecto Educativo Local (PEL), a partir del cual se diversifica el currículo en las instituciones educativas y se concreta en el PCI, el cual forma parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La diversificación curricular que propicia la adecuación del DCN en un contexto específico responde a las particularidades y demandas de los estudiantes, así como de la instancia institucional. Como ya se mencionó, esta adaptación se concreta en el PCI, el mismo que se construye a través de un proceso en el que debe primar la participación de los docentes.

La elaboración del PCI se realiza sobre la base de toma de decisiones continuas, que, en forma colectiva y mediante la reflexión, propician la adaptación de los elementos del currículo base al currículo institucional. Este proceso implica el trabajo en equipo, el cual sincroniza las visiones y representaciones de todos los docentes en una sola idea, la misma que ampliará el panorama de la situación que se desea abordar, así como también favorecerá el proceso de negociación democrática para consolidar acuerdos y compromisos que enriquecen el diseño del PCI.

Antúnez y Gairin (1996) también argumentan la necesidad de construir el PCI con la participación de los docentes, porque esto permite registrar su evolución y

retroalimentar desde la praxis la reflexión. “<sup>1</sup>The literature on school reform reveals a general consensus that the involvement of teachers is an essential element in any effort to bring about substantive and successful transformations in school” (Levinson, Blackwood & Cross, 2013: 6-7).

Así mismo, la construcción conjunta del PCI propicia el conocimiento y empoderamiento de todos los docentes y de la misma teoría curricular seleccionada, puesto que, como señalan Román y Diez (2000), la teoría curricular es el eje vertebrador del proyecto curricular institucional, porque explicita los modelos de enseñanza y aprendizaje adecuados para la comunidad educativa. De esta manera, la escuela ejerce una responsabilidad sobre las decisiones curriculares asumidas, las cuales posibilitarán la introducción de cambios en el interior de la escuela.

Es importante mencionar que Vidal, Carave y Florencio (1991) señalan que todo este proceso y el contexto en el que funciona cada I.E y las características de los estudiantes son importantes al momento de diseñar el PCI. Estos últimos aportan el insumo necesario para elegir los contenidos de enseñanza que serán más relevantes y, de esta manera, lograr aprendizajes significativos durante su escolaridad.

### **1.3 Elementos del Proyecto Curricular Institucional**

Los elementos básicos del PCI serán los mismos que los de cualquier diseño curricular, es decir, deberán responder al qué, cuándo, cómo hay que enseñar y, finalmente, cómo y cuándo hay que evaluar (Vidal et al., 1991). Para responder estas preguntas, se debe tener en cuenta elementos que prescribe el DCN, porque estos son la base para formular los componentes de la propuesta curricular de la escuela.

En efecto, al iniciarse el diseño del PCI, su tarea inicial es realizar la adecuación curricular, que implica darle forma a la propuesta curricular de tal manera que responda a las particularidades propias de la escuela. A partir de ello, se formulan

---

<sup>1</sup> La literatura sobre la reforma escolar revela un consenso general de que la participación de los profesores es un elemento esencial en cualquier esfuerzo para lograr transformaciones sustantivas y exitosas en la escuela.

los objetivos generales que orientarán el trabajo de transformación curricular. Dicho de otro modo, para realizar la reforma educativa en la escuela, se formula la pregunta: ¿qué hay que enseñar?

Luego, en otro momento, se efectúa el análisis de los contenidos mínimos que son de carácter obligatorio y que son propuestos por el Ministerio de Educación. Partiendo de ello, se analiza aquellos que se necesitan en la IE, para luego establecer la secuencia entre objetivos del PCI, competencias y contenidos que se trabajarán en cada ciclo. Esto responde a la pregunta: ¿cuándo hay que enseñar?

En la siguiente fase, el equipo de docentes que elabora el PCC establece los criterios básicos de la metodología didáctica para tratar los contenidos de cada área en los diversos ciclos, así como también establece el tiempo, los espacios y los materiales didácticos a utilizar en la práctica docente. Con esto, se responde a la interrogante: ¿cómo hay que enseñar?

Luego de definir los objetivos generales que regirán la propuesta curricular y la manera como se va a desarrollar el trabajo en el aula, es necesario establecer los criterios y procedimientos de evaluación, que responden a la pregunta: ¿qué hay que evaluar, cuándo y cómo? (Vidal et al., 1991).

Para nuestro estudio, resulta importante describir todos estos elementos, porque son esenciales en una propuesta curricular y porque se orientan a formular objetivos, seleccionar competencias y contenidos, establecer estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación. Esto propicia que el docente reflexione en el planteamiento de cada componente y tome decisiones, lo que implica su participación activa.

A fin de explicar de manera más precisa cada uno de ellos, a continuación, presentamos cada componente del PCI.

a) ¿Qué hay que enseñar?

Esta pregunta permite plantear las intenciones educativas, las cuales se formulan en función de lo que se pretende conseguir con los estudiantes, es decir, cuáles son las metas que se persigue como I.E. A la vez, se convierten en referentes para evaluar la evolución de la propuesta curricular (Antúnez et al., 1999).

Para concretar las finalidades educativas, se diseñan los objetivos generales, los cuales deben ser precisos en su redacción a fin de que sean comprendidos por los agentes educativos y se conviertan en referente en el momento de tomar decisiones con respecto a la propuesta curricular. Para formularlos, se considera como base lo que prescribe el DCB o DCN, así como las necesidades e intereses de la comunidad educativa; todo esto le otorga un carácter integrador a la propuesta curricular. Posteriormente, se determinan los contenidos de aprendizaje, los cuales se estructurarán y articularán sobre la base de ciertas disciplinas y recibirán el nombre de áreas de aprendizaje.

Las áreas de aprendizaje, en su concepción general, se enmarcan en los lineamientos de los objetivos generales, ya que en ellos está centrado lo que se persigue con la propuesta curricular. Es decir, sus contenidos llevarán impregnado lo que se desea lograr en la escuela (Antúnez et al., 1999; Vidal et al., 1991).

Además, los contenidos se distinguen por ser de dos maneras: *disciplinarios*, como por ejemplo, la adición de números naturales hasta el orden de los millares; o *sustantivos* y los que apuntan a la *formación del estudiante* como la tolerancia o solidaridad. Cabe agregar que también son consideradas como contenidos curriculares las experiencias que se ofrecen al estudiante para lograr los objetivos trazados en la propuesta curricular. Con esto, se pretende que el estudiante asimile significativamente la cultura, el conocimiento científico, etc. Es decir, se convierten en un medio para desarrollar las potencialidades de los alumnos que aprenden en las instituciones educativas (Antúnez et al., 1999; Ruiz, 2005).

Un aspecto muy importante que es necesario resaltar en el “¿qué enseñar?” es el conocimiento comprensivo y profundo que debe demostrar el docente de la

materia, ya que él interviene en la selección de los contenidos que se formulan en el PCI (Blanco, 1994; Antúnez et al, 1999; Ruiz, 2005). El docente debe comprender, pues, los contenidos disciplinares, porque, al evidenciar una visión clara acerca ellos, podrá formular su nivel de complejidad, y establecer la secuencia que seguirán en los niveles educativos, ciclos y áreas de aprendizaje que se desarrollan en la Institución Educativa (I.E).

b) ¿Cuándo hay que enseñar?

Esta interrogante conduce al docente a ordenar los contenidos de manera lógica y cronológica, precisando cuándo y dentro de qué límites de tiempo se han de realizar. Esto tiene que responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y al contexto de la I.E, ya que solo de esta manera se convierten en significativos para ellos (Antúnez, et al., 1999). Dicha tarea se realizará en equipo, desde donde se establecerá la secuenciación y temporalización de los contenidos para que sean desarrollados en los ciclos y niveles educativos.

La secuenciación es la organización y desarrollo de los contenidos, de modo que se asegure un orden y progresión lógica de su presentación, y de los aprendizajes (Ander-Egg, 1993). Es decir, los docentes deben considerar criterios con la finalidad de establecer relación directa entre los objetivos del PCI, es decir, lo que se desea lograr en el ciclo y en el área de aprendizaje, y la competencia. El objetivo de esta relación es que se conozca qué es lo que se va a desarrollar en cada nivel, ciclo educativo y área de aprendizaje respectivo.

Estos criterios básicos que explican Ander-Egg (1993), Antúnez et al. (1999) y Ruiz (2005) permitirán la ejecución de la secuenciación de contenidos, tales como el criterio de pertinencia, el cual se aplica cuando se considera el desarrollo evolutivo de los estudiantes y los aprendizajes que él posee, los cuales se han obtenido como producto de su trayectoria educativa. Por otro lado, la coherencia que debe evidenciarse en los contenidos de acuerdo con la disciplina de donde provienen implica tener en cuenta su secuencia lógica y la jerarquía que poseen según la disciplina a la que obedezcan. Ahora bien, se denomina “adecuación” a la relación entre lo que saben los alumnos y lo que se va a enseñar. Esto permite que las intenciones educativas vayan progresando. Por tanto, para la delimitación



de las ideas eje, se seleccionan ideas clave sobre lo que se va a enseñar, así como la continuidad y progresión. Ello posibilitará que los conocimientos se relacionen y construyan en los diferentes niveles educativos y que avancen de lo simple a lo complejo. Así, también, se debe contemplar el equilibrio, lo cual se logra cuando a los contenidos se les asigna su ponderado correspondiente, de manera que no se conceda más énfasis a ciertos contenidos en detrimento de otros. En efecto, los contenidos que se presentan a los estudiantes deben estar interrelacionados con el fin de que sean adecuadamente comprendidos y asimilados por ellos.

Resulta preciso mencionar que los criterios descritos para la selección de contenidos obedecen a los lineamientos de la psicología constructivista, debido a que se busca conseguir aprendizajes significativos en los estudiantes. Es entonces cuando la psicología juega un rol importante en el momento de seleccionar los contenidos a enseñar, pues se busca que el alumno construya sus propios aprendizajes. Estos criterios, al margen de estar dirigidos por cualquier tipo de psicología, ofrecen cobertura para ser modificados y evidencian un carácter flexible, porque, al ser contrastados en la praxis, permitirán que se introduzcan los cambios necesarios y, así, mejorar la secuencia de contenidos (Ander-Egg, 1993; Ruiz, 1996).

Otro aspecto importante es la organización de los contenidos, que es la forma en que se presentan los diferentes contenidos de las diversas áreas a fin de conseguir los objetivos propuestos para cada nivel y ciclo (Antúñez, et al., 1999). Ruiz (1996) agrega que la organización de los contenidos de un área depende del tipo de contenido que se desea desarrollar, ya que cada uno presenta su secuencia respectiva, la cual debe ir de lo simple lo complejo. Entonces, la organización de los contenidos posibilitará que a los estudiantes se les presente estos de una manera estructurada y siguiendo la secuencia del tipo de contenido que se pretende enseñar con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo.

Después de establecer la secuencia y la organización de los contenidos, es necesario determinar la temporalización de los contenidos. Para ello, es importante brindar las pautas temporales, las cuales deben ser generales a todos

los alumnos de un determinado ciclo, y poseerán un carácter referencial debido a que los contenidos que se pretendan enseñar evidencian su propia estructura, y demandan su propio tiempo para ser enseñados y aprendidos. Además, deberán considerarse los estilos y ritmos de aprendizajes que influyen en el momento que aprenden los estudiantes (Antúnez, et al., 1999). Por lo tanto, los tiempos que se establezcan para desarrollar un determinado contenido en un ciclo serán, principalmente, de carácter orientador, debido a que no todos los niños aprenden al mismo ritmo y en el tiempo que establece la I.E. De hecho, cada alumno construye su aprendizaje en un determinado tiempo y esto debe tenerse en cuenta al establecer la temporalización de los contenidos. Para esto, Estebaranz (1999) sugiere utilizar las teorías de aprendizaje como referentes para abordar la forma de aprender de los estudiantes.

c) ¿Cómo hay que enseñar?

Esta inquietud se responde a partir de un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que se utilizará en el desarrollo de las actividades educativas. En este aspecto, es necesario que el equipo docente proponga un acuerdo mínimo sobre los métodos didácticos y la estrategia pedagógica que definirá y orientará la práctica educativa (Ander-Egg, 1993; Vidal et al., 1991).

El colectivo de docentes formulará, en el PCI, las orientaciones metodológicas, las cuales guiarán el proceso de enseñanza aprendizaje en la I.E. Un punto de partida para realizar esta labor es reflexionar sobre la información que brinda el DCN acerca de las orientaciones metodológicas. A partir de esta reflexión de los docentes, se procederá a la búsqueda de los enfoques didácticos que puedan proporcionar mejores resultados con los estudiantes (Ruiz, 2005).

Pérez (1994) señala que, para elegir un estilo de enseñanza aprendizaje también se debe considerar al contexto, ya que la escuela no se encuentra aislada de la realidad social; al contrario, esta realidad determina una serie de exigencias respecto de la escuela, que, muchas veces, recaen en forma directa o indirectamente en la metodología. Por lo tanto, al adoptar una metodología en el PCI, es importante considerar lo que ofrece el contexto, ya que, a partir de esa dualidad, podemos escoger la metodología más pertinente a la I.E.

Cabe recalcar que estas propuestas metodológicas poseen un carácter flexible, ya que el docente ejerce la tarea de organizar progresivamente las competencias, las capacidades y las actividades de acuerdo con el enfoque didáctico asumido. De este modo, el profesor configura también su propia metodología, sin perder de vista las perspectivas metodológicas que prescribe el PCI (Pérez, 1994).

Otro componente del *cómo enseñar* es la organización de los espacios y tiempos. Estos “son dos factores de gran influencia en la creación de hábitos en los alumnos y en el desarrollo de actitudes positivas hacia a escuela” (Ruiz, 2005, p.150). En efecto, los criterios de organización del espacio y del tiempo son de gran importancia, ya que inciden en las actividades de los alumnos y de la escuela. Por lo tanto, las decisiones que se asuman respecto del espacio y al tiempo en la I.E. deben plantearse en forma consensuada con los docentes para que, de esta manera, se facilite su tarea educativa (Antúnez et al., 1999).

Mediante el PCI, la escuela, como institución, debe decidir los diferentes materiales curriculares que serán necesarios utilizar para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

d) ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

El DCN establece unos criterios de evaluación que poseen carácter prescriptivo. Sus objetivos concretos se dirigen a informar a los estudiantes y a sus familiares la retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje a fin de que se tomen las decisiones correspondientes para mejorarlo (Vidal et al., 1991).

Contando con lo establecido en el DCN, el cómo y cuándo evaluar permitirá una mayor concreción y flexibilidad; esto implica que tales componentes deben ser tratados en forma muy específica en el PCI. Este documento debe considerar como secciones del elemento de evaluación a los criterios generales de la evaluación, instrumentos de evaluación y temporalización de la evaluación (Vidal et al., 1991).

Por lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que, en este componente, se definen los contenidos y las características de los procedimientos que hay que

utilizar para la evaluación en cada una de las áreas de cada ciclo teniendo como base las orientaciones que el DCN plantea. Esto nos remite a precisar cuáles serán los contenidos, la forma y los momentos de la evaluación (Antúnez et al., 1999).

Para resumir, podemos sostener que los componentes del PCI se dividen en dos grandes grupos: por un lado, lo que prescribe el Ministerio de Educación en lo que respecta al modelo de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación, principios educativos, etc., que son de cumplimiento obligatorio para las Instituciones Educativas Públicas; y, por otro lado, las adecuaciones que se deben realizar a los elementos del currículo de acuerdo con la realidad concreta de cada I.E. y a su entorno sociocultural. (Vidal et al., 1991).

#### **1.4 Fases del proyecto curricular institucional**

En este acápite, abordamos la tarea de elaborar el PCI en la I.E. con la pretensión de trascender la redacción de un documento de carácter administrativo. Lo que se busca con esta propuesta es presentar fases donde el equipo docente participe autónomamente para crear y adaptar propuestas curriculares desde criterios, que, mediante la deliberación y la cooperación, permitirá que los docentes obtengan un enriquecimiento profesional (González, González, López & Rueda, 1996; Martínez, 1991; Vidal et al., 1991).

Existen muchas rutas para diseñar un PCI. Las etapas que presentamos radican en las tareas que se deben ejecutar; no obstante, resulta necesario aclarar que cada I.E. elige el camino más adecuado para la elaboración de la propuesta curricular, lo cual implica considerar el entorno y el proceso de diversificación curricular.

#### **PRIMERA ETAPA**

##### **a) Organización de los equipos**

El PCI es una responsabilidad que atañe a toda la comunidad educativa. Por tanto, debe procurar que participen principalmente los profesores (ellos deben sentirse como protagonistas de lo que hacen, como constructores activos de su propia metodología) y, en la medida de lo posible, el resto de la comunidad.

El equipo directivo o una comisión debe dirigir el proceso de elaboración del proyecto curricular y, a la vez, se debe conformar otros grupos de trabajo que puedan ser equipos por ciclo, cuya función esencial sea la de elaborar un cartel diversificado de su ciclo. Así, los equipos de área tendrían que elaborar los carteles diversificados de las distintas áreas de aprendizaje y el equipo coordinador, que estaría conformado por la misma comisión o el Equipo Directivo, ejercería la función de dirigir los trabajos, así como la aportación del material necesario (Vidal et al., 1991).

b) Reflexión sobre su experiencia

Para elaborar una propuesta educativa, no se puede partir de cero; se debe revisar distintas fuentes de información como, por ejemplo, el PEI, el entorno, información de la misma institución educativa (actas de evaluación, informes pedagógicos, resultados de la evaluación censal de los estudiantes, etc.), cuestiones de educación y de aprendizaje para realizar una reflexión sobre lo que se ha hecho en la I.E. a nivel individual y colectivamente. Solo de esta manera se puede plantear propuestas más pertinentes a su realidad. (Ander-Egg, 1993; Cépeda, 2006).

## SEGUNDA ETAPA

a) Análisis y discusión de los fundamentos en que se apoya la elaboración curricular

Todo proyecto curricular se apoya en algunos supuestos o fundamentos que trascienden a la misma pedagogía, tales como la fundamentación epistemológica, la cual está referida a los conocimientos esenciales que debe incluir una determinada ciencia o disciplina; la fuente histórica, que significa realizar un análisis de la práctica educativa durante un tiempo determinado; las fuentes pedagógicas, que están referidas a la teoría o modelo educativo y a la experiencia de los docentes en educación. Además, también se considera las fuentes psicopedagógicas, que son los aportes que proporcionan la psicología y la pedagogía para encauzar toda la estrategia del proceso enseñanza aprendizaje; y la fundamentación filosófica, que trata de responder una cuestión fundamental: el *para qué de la educación*. Esta tarea es imprescindible para tomar decisiones con

fundamento y así aclarar las propias ideas acerca de la labor educativa (Ander-Egg, 1993).

b) Diagnóstico de problemas y necesidades

El diagnóstico es el resultado de la tarea anterior, que fue analizar y discutir sobre los fundamentos que permitirán el diseño del PCI. Esto se debe plasmar en una caracterización de la situación explorada, y los problemas y necesidades a resolver. El diagnóstico brindará la oportunidad de formular temas transversales propios de la I.E., así como plantear los objetivos que se esperan alcanzar, los cuales deben estar relacionados con los objetivos del PEI (Hernández & Hernández, 2009).

### TERCERA ETAPA

a) Análisis del marco normativo

Aunque ya se han estudiado los fundamentos del currículum, es necesario analizar los documentos normativos que son pertinentes para elaborar el PCI, tales como el DCN, que expresa las enseñanzas mínimas o básicas que debe considerarse en el momento de diseñar la propuesta curricular.

Se debe revisar también los lineamientos curriculares regionales, que contienen elementos específicos de la región. Además, es necesario revisar las orientaciones locales para la diversificación curricular, que señalan disposiciones concretas para ejecutar el trabajo técnico pedagógico en la I.E. Todo esto se realizará con el fin de elaborar el programa curricular diversificado acorde con el contexto sociocultural, geográfico, económico-productivo y lingüístico de la región.

El PEI abarca todas las dimensiones de la I.E. Una de ellas es la pedagógica, la cual permite que se elabore la propuesta pedagógica, que será denominada PCI. Esta se construirá con la participación de la comunidad educativa (Alfiz, 2006).

b) Modelación curricular

En esta tarea, se asume un modelo curricular que responda a la realidad de la I.E. (Hernández y Hernández, 2009).

#### CUARTA ETAPA

Elaboración de proyectos curriculares de ciclos y áreas

En esta etapa, se diseñará los carteles de competencias, capacidades, conocimientos y actitudes diversificadas, en donde se contempla como base lo establecido en el DCN, que, como ya se indicó, señala los aprendizajes previstos a lograr en un año escolar (Céspedes, 2006).

#### QUINTA ETAPA

Diseño de evaluación

Se entiende la evaluación como un mecanismo regulador, en el que la I.E. asume un modelo de evaluación pertinente al entorno a partir del cual se desarrolla la acción educativa y se siguen las fases que le indica.

En esta etapa, se diseñan objetivos y se establecen indicadores e instrumentos que permitan validar, a través de diferentes vías, la efectividad de la puesta en práctica del proyecto curricular.

Cabe destacar que los profesores deben asumir un protagonismo en la evaluación de proceso de las propuestas curriculares, ya que ellos son los que van a ejecutarla en el aula y esto les va a permitir analizar, progresivamente, y en forma individual y colectiva, si los contenidos están adecuadamente secuenciados, si las metodologías sugeridas son las más idóneas o si las propuestas evaluativas responden a lo que se persigue evaluar. Esta información se convierte en una aportación, que se sistematiza en el PCI (Hernández y Hernández, 2009; Mateo, 2005).

## CAPÍTULO 2

### PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

#### 2.1. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Como se ha mencionado anteriormente, el PCI es un conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de una I.E. Estas se concretizan en una propuesta curricular, que orientará la práctica educativa.

Una característica principal del PCI es que debe diseñarse en forma conjunta, lo cual requiere la participación del docente. De esta forma, este se convierte en una figura decisiva para su elaboración. El docente tiene que desplazarse de una posición meramente intermediaria a otra en la que es artífice y constructor de una propuesta curricular (Escudero, 1999).

Esto es corroborado por Ruiz (1996), quien señala que el docente ha transitado desde ser un profesor técnico, que ejecutaba una propuesta curricular basada en objetivos educacionales y elaborada por expertos, a un adaptador curricular con autonomía para realizar modificaciones al programa, de manera que este sea apropiado para la población escolar o situación educativa. También, refiere que, en la actualidad, se busca que el docente sea un profesor reflexivo de su práctica docente y ejerza una mayor participación en la acción educativa, es decir, que se encuentre comprometido con lo que hace.

En consecuencia, la participación docente asumirá diversas posturas, debido a la influencia de los diferentes momentos por los que ha transitado. En ese entender,



las escuelas “will be more effective if they have more autonomy and teachers are involved in decision-making. In other words, implementation of school-based management will lead to greater teacher participatory decision-making”<sup>2</sup> (Dempster 2000; Mukundan & Bray 2004 en Wadesango, Remb & Chabaya, 2010, p.6).

Al respecto, al Ministerio de Educación busca promover la participación docente mediante los dispositivos legales que ha emitido tales como la Ley General de Educación 28044 y el Marco del Buen Desempeño Docente. Por otro lado, con la finalidad de que la participación del docente sea activa en la elaboración del PCI, se busca asegurar su desarrollo en las aulas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Ante este panorama que se describe, la I.E asume un gran reto, ya que tiene que promover que la mayoría de docentes participe en la elaboración del PCI y transiten de la participación formal a la participación real. Esta última presenta diversos matices. Por ejemplo en el Proyecto Algarrobo (2003), se muestra que los docentes aún no manifiestan una visión lúcida del para qué y el porqué de su participación en una propuesta curricular que está relacionada al desarrollo sostenido del bosque seco. Por lo tanto, nosotros creemos que el docente tiene que tener un panorama nítido sobre el proyecto curricular que está elaborando para que así pueda participar en forma activa. .

Para la presente investigación, concebimos la participación docente como un acto que le permite intervenir en el proceso de toma de decisiones ya sea en la planificación, en la ejecución o en la evaluación curricular. (Gento 1994; Servat, 2005; Velasco, 2000). En esta misma línea, Tovar y Sarmiento (2011), amplían el radio de la participación del docente al señalar que también implica compartir objetivos, métodos de trabajo, decisiones en equipo y comprometerse crítica y constructivamente en una tarea común: elaborar el PCI. Por lo tanto, la participación docente propicia la asunción de las mejores decisiones curriculares, que, a la vez, estimulan el compromiso de ejecutar lo decidido.

---

<sup>2</sup> Las escuelas serán más eficaces si tienen más autonomía y profesores que participan en la toma de decisiones. En otras palabras, la aplicación de la gestión basada en la escuela dará lugar a una mayor participación docente en la toma de decisiones.

Concebida la participación docente como una toma de decisiones que conlleva al profesor a intervenir en la elaboración del PCI, se deduce que este ejercerá mayor responsabilidad, lo cual fomentará diversos niveles de participación, tales como brindar y recibir información, proporcionar y aceptar opiniones (consulta), plantear propuestas que pueden ser aprobadas o dejadas de lado, delegar atribuciones, tomar decisiones en común (codecidir). Asimismo, parte de esta participación es poner en práctica las decisiones que se han elegido colectivamente (cogestionar) e, incluso, ejecutar la decisión asumida con autonomía (autogestión) (Gento, 1994; Sánchez de Horcajo, 1979). De este modo, estos niveles de participación muestran que la participación se realiza desde un menor grado (informar) hacia uno más alto, que es la participación con autonomía.

Relacionando estos niveles de participación con la escuela, su labor debe orientarse a promover una participación efectiva, donde se tome en cuenta y se valoren las ideas de los actores educativos para llevarlas a cabo en la vida escolar. Con esta participación se busca mejorar la calidad de la gestión educativa y, a la vez, aumentar la satisfacción personal de los profesores (Levinson, Blackwood & Cross, 2012; Servat, 2005).

Asimismo, para que la participación sea eficaz, “se requiere un perfil del profesional que, además de contemplar un dominio cognitivo -conocimiento sobre la asignatura, didácticas pedagógicas y fundamentos teóricos de la educación-, manifieste en su comportamiento laboral una actitud favorable para asumir un rol activo, no sólo de espectador como frecuentemente suele ocurrir” (Servat, 2005, p.31). Es decir, debe existir una coherencia entre su formación teórica y su praxis curricular, pues, de esta manera, se logra una participación eficaz, la cual se requiere para la elaboración del PCI.

Finalmente, se señala el rol del docente en la elaboración del PCI y, por ende, crear una cultura participativa en la escuela, ya que la participación no solo es un derecho, sino un deber que deben practicar los profesores. De esta manera, se busca que esta se vuelva una actitud permanente, y se torne constante y fluida entre sus miembros para que sea más fácil identificar los objetivos comunes en la

elaboración del PCI. Como sabemos, la importancia de esta propuesta curricular radica en la transformación y mejora de nuestros sistemas educativos para brindar una educación de calidad a los estudiantes (Santos, 2003; Martín & Gairin, 2007).

## **2.2 RELEVANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA ELABORACIÓN DEL PCI**

El profesor es un agente de desarrollo y no se producirá ningún cambio en el PCI sin su participación. Al conseguir su involucramiento y participación activa en el diseño de la propuesta curricular, se asegura su aplicación y desarrollo en las aulas; de esta manera, la escuela ofrece una educación pertinente a su realidad y responde a las necesidades de los estudiantes.

### **2.2.1 Asegura la aplicación del PCI en el aula.**

La experiencia de Bris y Muñoz (2010) muestra que, para desarrollar un proyecto de cambio educativo, los docentes deben involucrarse, lo que garantizará éxito en la propuesta que se pretende desarrollar. Es decir, se debe partir de la propia iniciativa de los docentes, de modo que ellos lo sientan como una necesidad.

Es así que los profesores de un Centro Educativo Infantil y Primaria deciden participar, en forma voluntaria, en el proyecto orientado a conducir una escuela inclusiva, donde los alumnos posean el derecho a una educación en condiciones de igualdad. Esto permite a los profesores que asuman el compromiso de promover la práctica de la educación intercultural y democrática. Asimismo, esta situación propiciará la transformación de las prácticas docentes, al igual que de la cultura y la organización escolar.

Para desarrollar este proyecto, se plantearon los grupos de discusión en los que los docentes de un Centro de Educación Infantil y Primaria intercambiaron ideas y, de esta manera, obtuvieron información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de ellos mismos. Esto favoreció la reflexión y el aprendizaje de los participantes sobre sus percepciones y creencias, y como estas influyen en sus prácticas. Esta actividad fomentó la confrontación de ideas, lo que generó el planteamiento de propuestas para la mejora de su propia escuela.

Adicionalmente, esto condujo a que se produzca una evolución profesional, ya que, mediante los grupos de discusión, se gestaron propuestas de prácticas a nivel de aula y centro para favorecer la inclusión educativa. Por ejemplo, una de las propuestas fue la generación de un grupo de aprendizaje cooperativo, donde al profesor se le considera un mediador del aprendizaje, no un transmisor de conceptos. Más tarde, este estilo de enseñanza-aprendizaje se convirtió en una nota de identidad del centro escolar.

### **2.2.2 Mejora la autopercepción docente.**

Cépeda (2006) señala que la experiencia sobre el proceso de elaboración del PCC (hoy PCI), que realizó en dos colegios de Lima, permitió comprobar que este contribuyó a que el docente modifique su autopercepción como docente.

Partiendo de que los docentes pensaban que su función con respecto al PCI era solo ejecutarlo, pero la Editorial Tarea, mediante Cépeda les propuso elaborar un PCC de manera participativa, de tal modo que su aporte no se iba a reducir a proporcionar conocimientos adquiridos desde su experiencia, sino que se convertirían en diseñadores del currículo. Para ello, debían enfrentarse con un concepto restringido de currículo escolar que ha sido extendido en la mayoría de los maestros, el cual radica en afirmar que es un documento oficial que incluye el conjunto de contenidos que ellos deben enseñar y que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad. Entonces, el proceso de elaboración del PCC en forma participativa era una manera de que ellos cambien esa forma de pensar con respecto al currículo escolar, ya que dispondrían de un espacio para poder realizar una crítica al sistema educativo y una autocrítica a su propio trabajo docente.

### **2.2.3 Permite que el docente, y la comunidad interactúen y reflexionen en forma conjunta.**

A nivel institucional, es también importante su participación como lo muestra el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), que, según Meza (2011), le permitió al docente generar espacios para que reflexione e identifique situaciones problemáticas de su entorno educativo y comunitario. Esto lo llevó a organizarse en comisiones mixtas (docentes y líderes comunitarios) para concretar acciones que mejoren el proceso educativo y la calidad de vida del ámbito comunitario. Así,

el profesor, al desarrollar actividades en forma conjunta con la comunidad, asume mayores compromisos hacia la misma. Esto, a su vez, lo conduce a evidenciar un mayor sentido de pertenencia con el contexto social en que se encuentra ubicada la escuela.

Al diseñar el PEIC, los docentes consolidaron sus conocimientos, ya que consideraron al proyecto educativo como un instrumento técnico y metodológico. Esta situación les permitió vincularse con la comunidad al intercambiar experiencias en torno a las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (matriz DOFA) presentes en la Institución Educativa con el fin de diagnosticar los problemas institucionales, sociales y comunitarios y desarrollar acciones en forma conjunta. Esto facilitó que los docentes planifiquen acciones con el fin de atender esta problemática y minimizar sus efectos.

### **2.3. TIPOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE**

La mayoría de los profesores participa, de algún modo, en la I.E (Velasco, 2000). Es decir, el docente suele estar involucrado de diversas maneras en las actividades de la escuela. En consecuencia, la participación docente se convierte en un medio excelente para la actuación educativa, tal como señala Naval (2003). Ahora bien, se debe procurar que el profesor forme parte de las decisiones más esenciales como las que atañen al proceso de elaboración del PCI, ya que así su participación será más efectiva. Además, se requiere que el docente manifieste una capacidad de escucha y sea tolerante al cambio dispuesto. Asimismo, es importante que cuestione y se aparte de su propio saber, a favor de otro que lo va a beneficiar (Oraisón & Pérez, 2006) para lograr una transformación curricular en la escuela.

En relación con lo anterior, podemos afirmar que, cuando el profesor expresa cuotas notables de participación en la elaboración del PCI, es decir cuando es tomado en cuenta para las decisiones fundamentales que demanda este instrumento curricular, se sentirá más involucrado y, por ende, se asegura su ejecución. Cuando se alcanza ese tipo de participación, señala Rojas (2012), es que existe una clara evidencia de espacios de diálogo donde prima el consenso y disenso. Estas actitudes de participación colectiva se evidencian en situaciones

que, en nuestras escuelas, debemos promover para alcanzar un ambiente dinámico, y una participación crítica y reflexiva por parte de los docentes. De esta manera, se coadyuvará a la consecución de propuestas curriculares consensuadas que beneficiarán procesos de enseñanza - aprendizaje.

Según Naval (2003), es una necesidad formativa distinguir las diferentes maneras en que se puede aportar durante la elaboración del PCI. Para abordar los tipos de participación docente, hemos considerado los aportes de Trilla y Novella (2001), Naval (2003) y Velasco (2000). A partir de la tipología de participación que ellos nos presentan, hemos elaborado una propia para que responda a las características del estudio que estamos realizando. Ahora bien, es necesario precisar que estos cuatro tipos, a pesar de ser diferentes, no son excluyentes entre sí (Trilla & Novella, 2001). En otras palabras, durante la elaboración del PCI, se pueden presentar cada uno de ellos en forma alternativa o todos en su conjunto.

### **2.3.1. Participación simple**

Este tipo de participación consiste en formar parte de un proceso (elaboración del PCI) como espectador o ejecutante (Trilla & Novella, 2001). En otras palabras, el profesor no interviene en ningún aspecto de la planificación ni en las decisiones sobre el contenido del PCI. Entonces, el profesor no se siente como autor del PCI, debido a que su participación se ha limitado a seguir indicaciones. Él ha estado en una actitud pasiva con respecto al PCI. Esta situación es poco participativa, porque solamente asume el rol de espectador. Sin embargo, la escuela nos pide una participación real desde el inicio, es decir, desde la planificación, por lo que el papel que se asuma debe trascender el ser un simple oyente.

### **2.3.2. Participación consultiva**

Este tipo de participación está conformado por aquella situación en la que se solicita las opiniones y las propuestas de los miembros de una organización educativa, a la vez que se facilitan los canales para lograr dicho cometido. De esta manera, se obtiene información sobre lo que piensan y desean realizar, en este caso los profesores (Velasco, 2000; Naval, 2003). Otra variante de la participación consultiva se produce en aquella circunstancia en que la opinión de

los participantes es decisiva sobre un asunto en particular, por ejemplo, elegir los representantes que van a liderar las comisiones para la elaboración del PCI.

Esta participación consultiva se produce en diversos momentos: antes de los procesos (consultar lo que se va a efectuar o prever la aceptación de un proyecto), durante (reconducir el proceso), o después (discutir o replantear el proceso) (Trilla & Novella, 2001). También, es conveniente diferenciar que, en algún momento, la participación consultiva es demandada desde arriba (ascendente) y, en otro momento, es exigida desde abajo (descendente). Es decir, la participación consultiva se debe realizar con todos los agentes educativos que estén inmersos en la tarea de elaborar el PCI.

### **2.3.3. Participación activa**

Este tipo de participación se efectúa cuando los miembros de una organización actúan de manera congruente con las decisiones tomadas por otras personas que se encuentran ubicadas en niveles superiores dentro de la estructura de la escuela. Sin embargo, si se aceptan las decisiones y se esfuerzan para lograr la meta, de hecho, ya están participando valga la redundancia en la participación activa (Velasco, 2000).

Esta participación es más exigente, porque requiere mayor compromiso y corresponsabilización para su ejercicio, por parte de los participantes. También, se destaca como condición que el colaborador tiene que sentir como propio el proyecto para que le permita intervenir desde dentro. Solo de este modo, tal proceso lo llevará a introducir cambios o mejoras a la propuesta curricular (Trilla & Novella, 2001).

En nuestro caso, esta situación podría producirse cuando algunos profesores aceptan, en el proceso, las decisiones que se han asumido a nivel directivo o con los responsables de cada comisión. Por lo tanto, se esfuerzan por alcanzar lo previsto y esta sería la manera en que están participando. Como se puede evidenciar, esta es una participación más compleja, ya que se busca que los profesores consideren como propio el proyecto curricular que se está elaborando,

lo que les permite intervenir desde adentro, lo que se evidencia en la reformulación de algunos aspectos del PCI.

#### **2.3.4. Participación decisoria**

Este tipo de participación significa tomar decisiones discutiendo con los otros miembros del grupo con el fin de adoptar la mejor solución mediante una decisión consensuada, la que, a veces, podría producirse por votación. Además, los autores señalan que es la propia, voluntaria y entusiasta participación. Ahora bien, es recomendable que los docentes adquieran capacidades necesarias para participar, que les permita involucrarse en lo que a cada uno le concierne. Asimismo, es necesario que manifiesten tolerancia para aceptar que los demás también lo hagan. Igualmente, deben demostrar ciertas capacidades expresivas y dialógicas para mantener una comunicación eficiente a los intereses, opiniones y deseos, y para lograr acuerdos, negociar y consensuar. De este modo, se busca lograr una participación real que, muchas veces, es esquiva en el contexto educativo, tal como se ha manifestado líneas anteriores.

La eficacia de cada uno de los tipos de participación explicados con anterioridad dependerá del momento, de la necesidad, y de las cuestiones que se están decidiendo (Naval, 2003). Por tanto, podemos afirmar que no existe un tipo de participación ideal, ya que esta deberá adaptarse a las circunstancias de cada momento (Velasco, 2000). Pese a ello, de la tipología descrita, podemos asumir que la participación decisoria y la participación activa son las que se deben desarrollar en mayor medida en las escuelas, porque ellas generan la participación real y son éstas las que necesitamos para lograr una propuesta curricular articulada, pertinente, contextualizada y con un compromiso para llevarla a la práctica en las aulas respectivamente..

#### **2.4. ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE**

Un paso vital para implementar la participación de los docentes en la elaboración del PCI es considerar los espacios en que esta se va a desarrollar (Velasco, 2010). En nuestro estudio, hemos distinguido como espacios a la asamblea, al ser considerada herramienta transversal de la acción (Gómez La Torre, 2007, citado



en Méndez, Flores, Cortes y Núñez, 2012), y las comisiones, ya que proporcionan condiciones privilegiadas y colectivas para la reflexión (González, 2007).

La asamblea permite que el docente participe y tome decisiones para elegir a los representantes de cada comisión, pues lleva inmediatamente a la acción. Por otro lado, las comisiones generan una reflexión sobre temas educativos. De esta manera, se le brinda los espacios necesarios a la participación docente para que se logre el objetivo máximo del proyecto curricular: organizar y vertebrar las actividades instructivas formativas de la I.E. (Sarceda, 1998).

#### **2.4.1. Asambleas**

La asamblea constituye 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, tal como lo señalan Méndez et al. (2012).

La asamblea es un espacio muy poderoso que la escuela debe aprovechar al máximo, por lo que debe otorgar un tiempo adecuado para su preparación y la convocatoria. Así, la escuela se debe organizar de tal manera que le proporcione todas las facilidades a la asamblea para que se desarrolle con éxito y obtenga la participación masiva de los docentes.

Para la elaboración del PCI, el realizar asambleas es un aspecto de vital importancia, porque permitirá informar, sensibilizar y tomar decisiones que conlleven un cambio curricular. En la misma línea, Firestone y Pennell (1993), Somech y Bogler (2004) y Norhayati Azmi (2006, citado en Saad, 2012) explican que tomar decisiones conduce a aumentar el compromiso de los docentes hacia las escuelas y, de esta manera, lograr en estas la excelencia educativa.

Las asambleas son el espacio en donde van a participar los profesores. Por tanto, es importante que se doten de habilidades a los docentes que liderarán la toma de decisiones (Saad, 2012), pues se va a requerir, en su contribución en la asamblea, que conozcan las intenciones y los logros a obtener de la propuesta. En la asamblea, convergen diversas posturas y lo que se busca conseguir es el consenso y que se trabaje por un mismo objetivo, que es elaborar y la puesta en marcha de un PCI de calidad. En ese sentido, las asambleas se convierten en un

instrumento pertinente para convocar a la comunidad educativa a fin de que participen la mayoría de profesores y, de esa manera, lo lleven a la práctica con responsabilidad y conocimiento. Así, el compromiso y de involucramiento se convierten en elementos esenciales para sentirse parte de la escuela, lo cual conduce al docente a participar de manera eficiente, sentirse motivado y, por ende, satisfecho en su labor.

Desde esta óptica, el docente asume otra concepción después de la participación en las asambleas, pues, tal como se entiende, estas le posibilitan demostrar otro tipo de desempeño en las mismas, tal como señalan los estudios de Spillane, Halverson y Diamond (2004), y de Peretomode (2007, citado en Saad, 2012). La participación en las asambleas le otorga al docente la oportunidad de influir en la toma de decisiones y, a la vez, le concede poder para lograr los cambios curriculares (Torres, 2008) que exige la escuela de hoy.

Ahora bien, tal situación generará como consecuencia que se originen conflictos, ocasionados por los diferentes puntos de vista y diversos intereses en los que el docente utiliza del poder o influencia que se le ha conferido, frente a lo cual se debe buscar consensos y manejo de los conflictos grupales para convertirlos en espacios de diálogo con miras a encontrar las mejores alternativas respecto de la realidad de la I.E. (Trujillo & Cáceres, 2010). La participación docente en las asambleas se muestra como un espacio que fomentará la toma de decisiones en forma colectiva, ejercer el poder y, de esta manera, lograr la elaboración de un PCI con una gran cuota de participación de los docentes.

#### **2.4 2. Comisiones**

El Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PREALC 2002-2017, en Ferreyro & Stramiello, 2007) se refiere al fortalecimiento de colectivos de docentes, articulados en el desarrollo de proyectos educativos y/o en torno a espacios de formación y de revisión de su práctica educativa. Esto conduce a la reflexión sobre el colectivo de docentes, que pueden ser comisiones, equipos de trabajo u otra denominación que se le puede asignar. Para la presente investigación, recibirá la denominación de *comisiones*. Al respecto, es importante recalcar que este colectivo tiene que ser fortalecido para que el docente y el

directivo no terminen ejecutando una práctica educativa solitaria, sino que la superen con un trabajo colaborativo. A partir de esto, es necesario, en la actualidad, fortalecer las comisiones, ya que esto va a permitir que, cuando se constituyan para elaborar proyectos curriculares, estas respondan de manera positiva y se consiga, con éxito, los objetivos trazados en las tareas curriculares. Según lo señalado, se puede definir las comisiones o grupos de trabajo, como “el instrumento más apropiado para canalizar la participación” (Velasco, 2000: p. 186). Ahora bien, Cépeda (2006) señala que la participación de los docentes se produce en diferentes instancias y en diferentes momentos del proceso de diseño del PCI (lo hace mediante consulta de avances y conduce a la revisión de carteles diversificados por área o nivel).

Estos conceptos difieren en que uno parte de una perspectiva más técnica, mientras que la otra definición le atribuye un nivel más organizativo. No obstante, ambos coinciden en que, con las comisiones, se logrará la participación de los docentes, pues estos asumirán diferentes roles cuando participen en ellas. Por tal motivo, se debe potenciar el rol de las comisiones dentro de la I.E., pues se han convertido en la columna vertebral para el diseño del PCI, debido a que se encargarán de organizar el trabajo para luego informar sus avances a la asamblea que los eligió democráticamente.

En cuanto a la conformación de los equipos de trabajo o comisiones, ello dependerá de las peculiaridades organizativas de los centros escolares (González, 2007). Según la organización de la escuela, se distribuyen las comisiones para elaborar el PCI. En nuestro país la organización que predomina es que se conformen según las temáticas de *ciclos*, *áreas*, *niveles* (Cépeda, 2006).

Reiteramos, pues, que las comisiones se convierten en un espacio trascendente, ya que permitirá al docente participar reflexionando sobre sus prácticas pedagógicas (Alfiz, 2006). Cabe mencionar que también comparten responsabilidades de tareas específicas y que, para cumplirlas, todos contribuyen. (Frode & Beck, 2013). En este ambiente participativo que brindan las comisiones, el docente debe tomar decisiones con respecto al currículo. Un producto de esta

participación es la propuesta creativa e innovadora de los carteles de competencias, capacidades e indicadores de evaluación que luego expondrá ante la asamblea para la mejora o aceptación de los mismos.

## **2.5. Factores que intervienen en la participación docente**

En la actualidad, se demanda a la escuela definir la elaboración de su PCI. Para alcanzar esta meta, se requerirá que se planifiquen una serie de acciones, las cuales deben promover oportunidades para que los docentes trabajen juntos, participen activamente y potencien su desarrollo profesional (Bolívar, 2000; Alfiz 2006). En tal sentido, la organización de la escuela debe estar orientada a facilitar el desarrollo de la participación del docente (Pérez, 2008). Ahora bien, la participación del docente transcurre en el plano individual e institucional. Ello, a su vez, origina que se distingan factores en ambos aspectos: factor docente y factor organizativo, los cuales deben estar unidos, ya que se refuerzan mutuamente.

Esta clasificación de factores ha sido nutrida por la teoría del desarrollo organizacional, “la cual pretende provocar cambios estructurales en la organización formal así como en el comportamiento de los individuos” (Santamaría & Navarro, 2012, p. 28). Esta teoría considera que los cambios en el comportamiento de los profesores y en la I.E estarán influenciados por la motivación, comunicación, y conocimiento; y, a nivel de la organización, por la cultura organizacional, tiempo, liderazgo del directivo y clima organizacional. Con estos cambios, se propone mejorar la participación real de los docentes en la elaboración del PCI. En la misma línea, señala Bolívar (2000), el objetivo último del Desarrollo Organizativo es utilizar todo el potencial de los profesores mediante la colaboración conjunta y participación docente para alcanzar los fines determinados: elaborar el PCI.

La teoría de desarrollo organizacional implica la generación de cambios en la participación real del docente al diseñar el PCI. Esto es complementado con lo que señala Bolívar (2000), es decir, que el docente, al participar en la escuela, obtendrá un aprendizaje organizativo, el cual se entiende como un cambio cognitivo o práctico de la acción profesional del profesor (en otras palabras, conferir un sentido a sus experiencias y cómo estas influyen en sus prácticas

diarias). Esto posibilitará desarrollo institucional, ya que los docentes incrementarán sus actuaciones personales y profesionales, y se comprometerán de manera significativa con su centro de labores.

Entonces, los factores que se implican en la elaboración del PCI intervienen e influyen para que se produzcan los cambios a nivel individual e institucional que propone la teoría de desarrollo organizativo y que es complementada con lo que señala Bolívar: aprendizaje organizativo y desarrollo institucional.

### 2.5.1 Factor docente

**a) Motivación.** La motivación profesional orienta al profesor en el ejercicio de su praxis educativa y se convierte en un factor importante para el desarrollo de su participación en la elaboración del PCI (Orozco, 2010), ya que contribuye al logro de metas específicas e influye de manera positiva en el ambiente de trabajo y en la vida personal de las personas (Hauser, 2014). Así, la motivación orienta la práctica pedagógica. Cabe señalar que, en este caso, se evidencia el desarrollo de una motivación intrínseca, ya que existe una preferencia por la realización de tareas que están ligadas a su labor profesional. En efecto, el docente se siente motivado por realizar su trabajo en el aula y esto significa que adquirirá una gama enorme de experiencia, a lo cual Bolívar (2000) denomina aprendizaje organizativo, lo que conducirá a la participación activa de los docentes y se transmitirá en diversos espacios, como las asambleas y comisiones.

Sin embargo, es importante mencionar que la motivación no depende exclusivamente de la persona, sino también de las condiciones del entorno y de las relaciones interpersonales que se desarrollan en dicho contexto (Carretero, Liesa, Mayoral & Mollá, 2008). Esto se refiere a que los docentes se sentirán más motivados en participar cuando el ambiente les favorece para intervenir y tomar decisiones acertadas con respecto al PCI. Al respecto, según Convey (2014), las condiciones del ambiente alientan el trabajo en una institución educativa. Para este autor, por ejemplo, los profesores en la Arquidiócesis de New York perciben como positivas las condiciones laborales vinculadas con la autonomía, el apoyo administrativo, así como las relaciones interpersonales que impulsan a dichos profesores a mantenerse trabajando en escuelas católicas. De esta manera, se

puede afirmar que, en la escuela, se debe promover un ambiente de trabajo positivo para que el profesor se sienta motivado en la elaboración del PCI.

Además, las personas se suelen motivar cuando encuentran sentido a lo que hacen, y esto les reporta una gratificación personal (Carretero et al., 2008; Santos, 2001). En la misma línea, Martins, Cammaroto, Neris y Canelón (2009) señalan que, mediante la motivación, el individuo orienta sus acciones hacia la satisfacción de las necesidades generadas por un estímulo concreto y, al conseguirlo, experimenta una serie de sentimientos gratificantes. Por tanto, es importante que el docente conozca las ventajas que obtendrá al participar en el diseño del PCI, pues, de esta manera le atribuirá un sentido a su participación. Así, se sentirá satisfecho al elaborar el PCI, se sentirá más motivado e irá perfeccionando paulatinamente su participación (Santos, 2001).

Con la motivación, se busca que los docentes se entreguen ‘en cuerpo y alma’ a su profesión (Santos, 2001). En otras palabras, se pretende que participen en las diversas actividades de la escuela, en especial en la elaboración del PCI, ya que, con este instrumento, se logrará cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas, lo cual redundará en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, es importante que se esté alerta a la presencia de la desmotivación del profesor, pues esta situación lo lleva solamente al cumplimiento formal de sus obligaciones administrativas (Santos, 2001) y, por tanto, se convierte en una amenaza para lograr la transformación educativa.

**b) Comunicación.** “Existe consenso en que la comunicación adecuada es un requisito básico para el desarrollo de las potencialidades individuales, de los grupos y de otras conformaciones sociales, pues estas desempeñan un importante papel en las organizaciones modernas” (Servat, 2005: 46). En este sentido, en la escuela, se debe promover la comunicación entre la comunidad educativa. Esta es una tarea que recae mayormente en los directores de los colegios (Servat, 2005), ya que su rol está orientado a facilitar que los docentes se conecten entre ellos para realizar diversas tareas educativas, como por ejemplo la elaboración del PCI. Este proceso fomenta que confluya la comunicación formal e informal, y los canales de intercambio de información y de

comunicación que establece la normatividad del colegio y la sociabilidad del ser humano.

Lo que debe promoverse en el colegio es la *comunicación horizontal*, ya que esta contribuye a que el docente participe, en forma activa, en los diferentes espacios que le proporciona la escuela para diseñar el PCI. Del mismo modo, Jáuregui (2006) y Barranquero (2007) señalan que la comunicación horizontal promueve la capacidad crítica y, a la vez, ayuda a mejorar significativamente las relaciones interpersonales y el clima en la escuela. Esto permitirá que los docentes participen en la escuela, comunicándose en forma recíproca (Martins et al., 2007) respetándose las diversas posturas e ideas, buscando un consenso y, a partir de ello, tomando las mejores decisiones que contribuyan a que los estudiantes aprendan mejor.

Por otro lado, Hernández, Fernández-Sierra y Rodrigo (2014) advierten que la estructura organizativa piramidal y autoritaria de las relaciones impide una comunicación horizontal. Por eso, es necesario que la organización de la escuela se ordene de tal manera que promueva prácticas comunicativas fluidas entre docentes y se rechace organizaciones rígidas que no contribuyen a una comunicación adecuada (González, Nieto & Portela, 2003). Así mismo, Hernández et al. (2014) proponen la *comunicación eficaz*, la cual se considera como un soporte indispensable para construir dinámicas de coordinación y proyectos educativos de calidad.

En conclusión, lo que debe cultivarse en la escuela es una comunicación horizontal y eficaz para lograr que los docentes participen de una manera coordinada en todas las actividades y de manera particular en la elaboración del PCI. Esto contribuye al aprendizaje organizativo del profesor y redundante en que la escuela aprenda, tal como señala Bolívar (2000).

**c) Conocimiento.** Las concepciones de tipo epistemológico desempeñan un papel decisivo en la praxis educativa, debido a que estas son responsables de asignar un significado a los componentes del currículo y a las formas de desarrollarlo en el aula. De esta, se desprende la “epistemología implícita”, la cual

radica en la idea que manifiestan los docentes en considerar un aprendizaje o conocimiento valioso, digno de seleccionarlo. Tal elección está ligada a su experiencia, ya sea como profesional o como alumno en formación de su carrera profesional (Gimeno, 1998).

Ahora bien, el docente, al participar en la elaboración del PCI, expresará su epistemología implícita. Esto significa que él es dueño de un saber y de una experiencia. No obstante, esto se enfrenta con lo que el currículo oficial le muestra respecto de lo que debe enseñar y cómo debe desarrollar la enseñanza-aprendizaje en las aulas (Santiago, Parra & Murillo, 2012). Por tanto, este es un punto neurálgico para la participación docente, ya que el profesor debe hallar el punto medio entre lo que prescribe el DCN en cuanto a los conocimientos que debe enseñar y a la metodología que debe utilizar, y el conocimiento pedagógico que posee, como producto de su experiencia. Este es un motivo más para que el profesor participe en las comisiones y asambleas, socializando así su conocimiento. Se establecerá, de esta forma, una interrelación a nivel intrapersonal y, luego, a nivel interpersonal. En consecuencia, se producirá un mayor desarrollo profesional, porque se construirán nuevos conocimientos que aportarán a la elaboración del PCI.

La participación docente se fortalece en la medida que se busca promover y recuperar la imagen del profesor intelectual, reflexivo y transformador (Santiago, et al., 2012). En consecuencia, el profesor construirá su teoría desde su práctica (Ibarrola, 2014). En la misma línea, Dávila, Leal, Comelin, Parra y Varela (2013) señalan que el conocimiento práctico se construye desde su experiencia. "Practical knowledge is the knowledge that teachers generate as a result of their teaching in educational context"<sup>3</sup> (Rahmany, Hassani & Fattahi, 2014: 454). De esta manera, el profesor dispondrá de la oportunidad de ordenar sus conocimientos práctico-pedagógicos, los cuales le permitirán participar con ideas innovadoras para elaborar el PCI. Así, pues, se logra la coherencia pedagógica, es decir, la conjunción entre lo que se sabe y se hace (Ibarrola, 2014).

---

<sup>3</sup> "El conocimiento práctico es el conocimiento que los profesores generan como resultado de su enseñanza en un contexto educacional"



### 2.5.2 Factor organización

**a) Cultura Organizacional.** El primer factor que se debe considerar para desarrollar la participación docente es la cultura organizacional de la escuela, ya que esta incide en el comportamiento de los profesores y, por, ende en los resultados que se obtengan (Naranjo- Valencia & Calderón- Hernández, 2015; Velasco, 2000).

Por lo tanto, el comportamiento que manifiesten los profesores en las asambleas y comisiones que se convocan para elaborar el PCI reflejará el sello de la cultura organizacional que predomina en la escuela. Entonces, si la cultura de una escuela, por ejemplo, es de tipo simple, es decir, se orienta a la mera ejecución del PCI, los profesores estarán encaminados a ser más técnicos que reflexivos. A nuestro parecer, antes de promover una cultura participativa en la escuela, resulta necesario trabajar con la cultura organizacional, porque, con ella, los profesores expresan lo que piensan y sienten, lo que, a su vez, los conduce a asumir un comportamiento determinado, tal como mencionan Pirela (2010) y Mendoza de Lorbes (2006).

Por esta razón, asumimos y reiteramos que si verdaderamente queremos una escuela con una participación real por parte de los docentes, debemos promover, con anterioridad, la cultura organizacional, pues con ella transmitiremos conocimientos, creencias y patrones de conducta (Ojeda & Ferrer, 2010), los cuales estarán orientados a que el docente reconozca su papel de diseñador de proyectos curriculares y, así, abandonar progresivamente la concepción de ser meros aplicadores de currículum.

**b) Liderazgo directivo.** La tarea educativa siempre ha incluido, de manera implícita, la función de liderazgo. Por lo tanto, la misión del director es influenciar en los profesores para conducirlos a alcanzar una meta y, a la vez, mostrarles el camino para lograrlo (Medina, Trasfi, Armentero & Reyna, 2015).

Entonces, el director es pieza clave para lograr cambios en la escuela. Uno de ellos es conseguir que la mayoría de los docentes se involucren en la elaboración del PCI. Esta es una tarea importante que debe desarrollar en su gestión, debido

a que el PCI es un medio dinamizador de la acción educativa (Castro, 2009). Por la trascendencia del PCI en la vida de la escuela, es importante que el director promueva la participación docente. Una manera es delegando funciones y compartiendo el poder (Martins, Cammaroto, Diaz & Canelon, 2009), ya que, de esta manera, involucrará al docente en la elaboración del PCI, pues lo transforma en un colaborador activo que ejecuta decisiones acertadas. Por tanto, el director, como principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela. “Furthermore, it is evident that school and principal leadership, in particular, is an essential component and determinant in school effectiveness and improvement” (Hallinger & Heck, 1996, citados en Brinia, 2011: 38).<sup>4</sup> Por consiguiente, si pretendemos lograr cambios en la gestión escolar, el director debe buscar los mecanismos adecuados para que el docente se involucre y participe en la elaboración del PCI, ya que esto redundará en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, en su gestión.

Como consecuencia de lo anterior, Vázquez (2013) y González (2008) coinciden que, para lograr cambios en la escuela, debe propiciarse el liderazgo transformacional, el cual “emphasises satisfying basic needs and meeting higher desires though inspiring followers to provide newer solutions and create a better workplace” (Sayyadi, Soosay & Reaiche, 2015, p. 462).<sup>5</sup>

Esta propuesta armoniza con la teoría de desarrollo organizacional, ya que apunta a lograr cambios en los profesores, es decir, se transcurre de la participación formal a la participación real, ya que “The increasing demands of the principalship require leadership programs to make changes to their programs and curriculum”<sup>6</sup> (Quin, Deris, Bischoff y Johnson, 2015, p. 73).

**c) Clima organizacional.** El clima organizacional, actualmente, ha adquirido una importancia vital, ya que es considerado como la vivencia diaria que

---

<sup>4</sup> Por otra parte, es evidente que la escuela y el liderazgo del director, en particular, es un componente esencial y determinante en la eficacia y mejora escolar.

<sup>5</sup> Hace hincapié en satisfacer las necesidades básicas y en cumplir los deseos más elevados, a su vez que procura que los seguidores propongan soluciones nuevas y crear un mejor lugar de trabajo.

<sup>6</sup> El aumento en la demanda de directores líderes requiere que los programas de liderazgo hagan cambios en sus programas y currículo.

experimentan los colaboradores de una institución educativa, donde intercambian sus percepciones, según Juárez - Andauta (2012). Es decir, los docentes deben procurar promover un buen clima laboral, ya que esto influirá en el momento de realizar la elaboración del PCI, porque efectuarán trabajos en equipo y, si el clima no favorece, lo que produzcan será mínimo porque no se ofrecen las condiciones favorables para que fluyan las ideas o compartan su conocimiento práctico.

Mejorar el ambiente de trabajo demanda introducir cambios en la organización escolar, por lo cual la estructura que se adopte tiene que contribuir a la consecución de los objetivos propuestos. De este modo, se obtendrán resultados que beneficien el ambiente de trabajo del profesor, así como también a la institución (Mujica de González & Pérez de Maldonado, 2007). Además, el clima organizacional repercute en la motivación y en el comportamiento de los profesores (Segredo Pérez, 2013). Por lo tanto, se debe procurar que sea lo más adecuado porque, así, brindará las facilidades para que la participación docente se desarrolle de manera eficaz.

Con un clima laboral satisfactorio, se aumenta la productividad, la satisfacción y la estabilidad de la organización (Lozano, Chacón, Sanduvete & Pérez, 2013). Estos aspectos contribuyen a que aumente la participación de los profesores en la elaboración del PCI, porque el ambiente es propicio para producirlo.

**d) Tiempo.** La escuela incorpora mecanismos de control y distribución del tiempo. Esto, muchas veces, ocasiona discusiones entre los miembros de la institución. Por tanto, es necesario establecer negociaciones entre docentes y directivos (Gimeno, 2008). De esta manera, el docente debe comprender la importancia del uso del tiempo, y, al momento de organizarlo, tiene que imprimir la flexibilidad (Rodríguez, 2007), ya que la participación docente en la elaboración del PCI demanda utilizar tiempo que no corresponde a su jornada laboral. Entonces, el docente, cuando es convocado para elaborar el PCI, tiene que actuar con responsabilidad con respecto al uso del tiempo, es decir, optimizarlo de tal manera que logre el producto previsto: la propuesta curricular.

Cabe resaltar la necesidad de administrar el tiempo de forma responsable cuando se va elaborar el PCI, porque, muchas veces, se torna en una dificultad si no se organiza en forma adecuada, tal como señala Cépeda (2006). Es importante mencionar que la situación en que el docente asume una participación activa en la elaboración del PCI es un cambio que se evidenciará en la praxis educativa (Watts & Castle, citados en Pérez, Ferrer & García, 2015), debido a que, como se señaló anteriormente, el docente ha cambiado progresivamente de roles de participación y, en la actualidad, se busca que ejerza una participación real, reflexiva y crítica.



## SEGUNDA PARTE

### DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### CAPÍTULO 1

#### DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo, explicaremos los procesos metodológicos utilizados en la investigación. En este acápite, se describirá y definirá el enfoque que dirige la investigación junto a su nivel y a su tipo, el objetivo general y los objetivos específicos. Además, se planteará el problema de investigación, las categorías y subcategorías de estudio, al igual que el método de investigación, la técnica e instrumento de recojo de información. Posteriormente, se procederá a explicar el procedimiento para asegurar la ética en la investigación, los procedimientos para la organización de la información recogida y las técnicas para el análisis de la información.

##### 1.1 Enfoque metodológico, tipo y nivel

La presente investigación obedece a un enfoque cualitativo, porque se busca interpretar una realidad en su contexto natural, y esto se logra mediante el análisis e interpretación que realizan las personas sobre un fenómeno determinado. Sandín (2003) y Martínez (2006) coinciden en que la investigación cualitativa se orienta a comprender en profundidad la realidad de un determinado fenómeno enfocándose en la búsqueda de explicaciones, percepciones, sentimientos y opiniones de los sujetos en estudio (López- Virgen & Fuentes- Valdivieso, 2013). En la misma línea, se puede afirmar “directed at providing an in-depth and

interpreted understanding.<sup>7</sup>” (Morriaty, 2011, p.2). Asimismo, este estudio examinará los hechos, procesos, estructuras y personas con el fin de comprender el fenómeno, desde la propia perspectiva del participante (Amezcuca & Gálvez 2002; Tashakkori & Teddlie, 1998, citados en Moreno- Coutiño & Cuevas-Renaud, 2012), incidiendo en la profundidad (Patton, 2002). Además, el enfoque cualitativo “employs a flexible, emergent but systematic research process”<sup>8</sup> (Hancock, Ockleford & Windridge, 2009, p. 6).

Ahora bien, como señala Sandín (2003), una característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al contexto, lo cual se aplica al presente estudio, porque se analiza la participación docente desde su propio entorno. Así, la participación se registra tal como sucede en su entorno educativo. Esto se realiza con el fin de lograr la socialización de los resultados a otras instituciones similares, ya que nos basamos en la comprensión de lo que implica la transformación de una realidad educativa. Para lograr esto, se debe partir de los significados que le han atribuido a la participación docente los profesores de una I.E (Bisquerra, 2004).

Para obtener información en profundidad del contexto, se utilizaron técnicas especializadas que permitieron comprender las acciones de los docentes, sus actividades, motivaciones, valores y significados subjetivos. De esta manera, se obtuvo información precisa, debido a que, al momento de realizar la investigación, se estableció contacto con los sujetos a investigar, Con esto, se logró obtener informaciones ocultas de los investigados. Esto permitió repensar la realidad de la mejor forma posible y tomar decisiones pertinentes con respecto a lo que se investiga. Asimismo, ello posibilitó el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos sobre el tópico investigado (Ruedas, Ríos & Nieves, 2009; Sandin, 2003).

En la presente investigación, se analizó la participación docente en el proceso del diseño del Proyecto Curricular Institucional con el propósito de especificar las propiedades importantes del objeto de estudio, para ello, se han seleccionado

---

<sup>7</sup> dirigida a proporcionar un análisis en profundidad e interpretación comprensiva

<sup>8</sup> emplea un proceso de investigación flexible y emergente pero sistemática.

categorías y subcategorías; puesto que, según Hernández, Fernández y Baptista (1998), se alcanza el nivel descriptivo cuando se selecciona una serie de cuestiones y se estudia cada una de ellas independientemente para así, describir el fenómeno investigado.

Por último, el tipo de investigación es empírico, porque permite establecer y explicar las relaciones y los rasgos fundamentales del fenómeno estudiado.

## 1.2. Problema de la investigación

¿Cómo es la participación docente en el proceso de diseño del Proyecto Curricular Institucional?

Esta pregunta condujo a planificar la investigación, es decir, conocer las publicaciones existentes, así como acceder al campo de estudio y a sus miembros, y decidir la metodología adecuada que se utilizaría en la investigación.

## 1.3 Objetivos

### Objetivo General

Analizar la participación docente en el proceso del diseño del Proyecto Curricular Institucional

### Objetivos Específicos

- ✓ Describir los espacios de participación de los docentes en el diseño del Proyecto Curricular Institucional
- ✓ Reconocer los factores que intervienen en la participación del docente para el diseño del Proyecto Curricular Institucional
- ✓ Identificar los tipos de participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional

## 1.4 Categorías

Para señalar las categorías y subcategorías que se han utilizado en el presente trabajo, se ha elaborado la tabla 1, en la cual se muestran estos elementos adecuadamente delimitados.

Tabla 1. Categorías y Subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Tipos de participación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación simple</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación consultiva</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación activa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación decisoria</li> </ul>
Espacios de participación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en asambleas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en comisiones</li> </ul>
Factores que intervienen en la participación docente	Factor docente
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Conocimiento</li> </ul>
	Factor organización
Elaboración propia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura organizacional</li> <li>• Liderazgo directivo</li> <li>• Clima organizacional</li> <li>• Tiempo</li> </ul>

### 1.5 Método

El método de investigación que se utilizó es el estudio de casos y nos permite comprender en profundidad la realidad social y educativa. (Bisquerra, 2004). Esto lo complementa Simons (2011) al agregar que la finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un determinado tema, para producir conocimientos y/o informar el desarrollo de actividades políticas, profesionales o de la comunidad.

El método de estudio de casos posibilitará la comprensión íntegra de la participación docente en el diseño de la propuesta curricular para, de esta manera, obtener un conocimiento sobre cómo se viene desarrollando la participación de los profesores cuando elaboran su propuesta pedagógica.

### 1.6. Criterio de selección: caso

Stake (1998) señala que el caso es algo específico, complejo y en funcionamiento; por lo tanto, incide en que la primera obligación de todo



investigador que lo utiliza es comprenderlo. “In other words the case study as a research strategy comprises an all encompassing method – whith the logic of design incorporating specific approaches to data collection and to data analysis”<sup>9</sup> (Yin, 1994, p. 13).

Dentro de la clasificación de estudio de casos, nosotros hemos optado por el estudio de caso único, porque nos va a permitir analizar, de modo exhaustivo, un único caso (Yin, 1984, citado en López, 2013). Además, “se fundamenta en la medida que el caso único tenga carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que puede ser un factor importante para la construcción teórica” (López, 2013, p 141).

En nuestra investigación, el único caso está constituido por seis docentes que participaron en el diseño del PCI. Estos profesores pertenecen a la I.E Pública de San Juan de Lurigancho, de los cuales dos son del nivel inicial, dos son del nivel primario y dos trabajan en el nivel secundario. Para el estudio, además, se tomó en cuenta el criterio referido a consideraciones pragmáticas, es decir, la accesibilidad a la muestra, también llamada recursos disponibles (Valles, 1999: 91). Luego, se consideró el tipo de muestra homogénea, debido a que todos los docentes han participado en la elaboración del PCI con lo cual se establece el criterio de ser homogéneo, es decir, parecido con respecto a su participación, pero se seleccionó a un grupo pequeño de docentes para describirlo en profundidad (Patton, 2002). Otro criterio que se ha considerado es la antigüedad de los docentes en la I.E. Para ello, se determinó que el tiempo de trabajo en la institución fuera de, al menos, ocho años con el fin de que los profesores que cumplan con este requisito pudieran brindar información selecta sobre la participación docente.

En el caso que se presenta, como ya mencionó, se trata de una institución educativa pública, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, que cuenta con los niveles inicial, primario y secundario con una población escolar aproximada de 864 alumnos y 37 docentes. Además, es el centro educativo más

---

<sup>9</sup> En otras palabras, es una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de éstos.

antiguo de dicho distrito. Cabe mencionar que el colegio está ubicado en una zona urbana céntrica del distrito en mención. Los alumnos provienen de sectores colindantes urbanizados y asentamientos humanos.

En la tabla 2, se presentan algunos datos específicos de la muestra seleccionada. Los informantes fueron seis docentes que pertenecen a los niveles de inicial, primaria y secundaria. Cada uno de ellos participó en el diseño del PCI, motivo por el cual se decidió entrevistarlos. Cabe señalar que se consideró a los dos directores, porque uno de ellos había conducido el proceso de diseño del PCI y el otro asumió la dirección el presente año; por lo tanto, sus opiniones resultaron valiosas para el análisis de datos correspondientes a esta investigación.

Tabla 2: Participación según cargo nivel de enseñanza y antigüedad

INFORMANTE	SUBGRUPO A DESCRIBIR	NIVEL	ANTIGÜEDAD EN LA I.E
Profesor 1 E1	Sí participó	Inicial	10 años
Profesor 2 E2	Sí participó	Inicial	8 años
Profesor 3 E3	Sí participó	Primario	12 años
Profesor 4 E4	Sí participó	Primario	17 años
Profesor 5 E5	Sí participó	Secundario	30 años
Profesor 6 E6	Sí participó	Secundario	15 años
Directora 1 D1	No participó	Secundario	5 meses
Directora 2 D2	Sí participó	Secundario	15 años

Elaboración propia

### 1.7. Técnica y tipo de instrumentos para recojo de información

La técnica utilizada es la entrevista semiestructurada, es decir, con preguntas, abiertas para el entrevistado y, de esta manera, obtener mayor información que nos permitió analizar en detalle la participación docente.

Cabe señalar que, para responder al problema y a los objetivos de esta investigación, resultó necesario utilizar la técnica de entrevista semiestructurada con los docentes, ya que nos permitió recolectar información significativa para

nuestra investigación y, así, pudimos comprender nuestro caso, conformado por los seis docentes que han participado.

**1.7.1 Diseño de los instrumentos de recojo de información en la elaboración del PCI.** Esta técnica posibilita el entendimiento del comportamiento de los miembros de una sociedad (Rubín & Rubin, 2005). En nuestro caso, son los seis docentes de una I.E pública de San Juan de Lurigancho.

“Interviewing is an interest in understanding the lived experience of other people and the meaning they make of that experience” (Seidman, 2006, p. 9). Asimismo, orienta a preparar con anticipación las preguntas que van a ser formuladas de forma abierta con el objetivo de que el docente, al brindar sus respuestas, pueda ofrecer mayor información y rica en matices (Cubo, Martín & Ramos, 2011; Bisquerra, 2004). “Proponents of the use of open questions argue that they allow respondents to say what is really on their minds without being influenced by suggestions from the researcher” <sup>10</sup>(Foddy, 1994, p. 127).

La entrevista, cual sea su naturaleza, es una conversación con propósito. Además, incluye tres momentos centrales: “defining the main goal and the targets of the interview; formulating the strategies, techniques and methods for carrying out the interview; formulating the questions, with which the goal and the targets can be achieved” (Evgeniev, 2014, p. 198).

Teniendo como base esta información, nosotros procedimos a elaborar nuestra entrevista, en la cual se contempló los siguientes pasos: en primer lugar, se revisó el marco teórico; y después, se analizó las categorías y subcategorías de estudio, que sirvieron de base para elaborar las preguntas del instrumento de investigación. Ahora bien, el guion de entrevista se elaboró para recoger información sobre la participación docente en el proceso de diseño del PCI. Al respecto, se recomienda que sean pocas las preguntas, pero que permitan al docente responder con mucha amplitud y libertad (Stake, 1998), de modo que sea posible recolectar información relevante sobre el tópico investigado. Para nuestro

---

<sup>10</sup> Los defensores del uso de preguntas abiertas argumentan que permiten a los encuestados que dicen lo que realmente está en sus mentes sin ser influenciado por las sugerencias del investigador.

caso, se redactaron doce preguntas, las cuales respondían a las categorías y subcategorías de la presente investigación.

Para la presente investigación, era valioso también contar con las opiniones del director que acompañó el proceso de elaboración del PCI, así que le solicitamos una entrevista a profundidad, la cual fue de igual contenido que la que se aplicó a los docentes y se desarrolló en la nueva I.E en que labora actualmente. También, entrevistamos a la directora actual a partir de seis preguntas representativas del guion, que correspondían a las tres categorías de estudio de la presente investigación, con la finalidad de conocer su postura con respecto a la participación docente en la elaboración del instrumento curricular. Consideramos que esta información resultaría valiosa, porque ella es la que va a realizar, junto a la comunidad educativa, las próximas revisiones al PCI. Cabe agregar que dicha directora se hizo cargo de la dirección de la institución educativa en marzo del 2015.

Ahora bien, la entrevista con cada docente y directivo duró, aproximadamente, cincuenta minutos y se realizó en diversos ambientes de la I.E (aulas, laboratorio y dirección). Además, para su registro y grabación, se utilizó un dispositivo electrónico. Para ello, previamente, se les explicó a los docentes la finalidad de la investigación, el motivo por el cual se iba a registrar sus respuestas y que la información brindada sería confidencial, debido a que se obedecen ciertos criterios de ética en nuestra investigación. Para un mejor aseguramiento de esto, se firmó el protocolo de consentimiento por ambas partes.

**1.7.2 Validación de instrumentos.** La validación del instrumento permitió establecer una relación entre la matriz de coherencia y el guion de la entrevista.

El diseño de la entrevista semiestructurada se validó mediante una hoja de validación del juez. Esto, a su vez, motivó la preparación de otros documentos, como la carta de presentación y el guion de entrevista, además de adjuntar la matriz de coherencia interna. En cuanto a las sugerencias de las profesoras, que conformaron el equipo de expertos, estas recomendaron que se realizaran modificaciones en las preguntas del diseño de la entrevista, en lo que respecta al

contenido (redacción) y a la forma (presentación de cuadros). Uno de los aportes más relevantes que se consideró fue el de redactar las preguntas en un lenguaje preciso, es decir, comprensible y que estén en estrecha relación con las categorías y subcategorías, tal como contemplaba la matriz de coherencia. A partir de las observaciones, el guion de la entrevista fue modificado, tal como se puede observar en el anexo que se adjunta.

Otro aspecto importante de la investigación es la ética. Resulta importante mencionar que, en la comunidad científica, se han elaborado diversos códigos de ética, considerados como guías para un correcto proceder del investigador. Esto beneficia a los informantes, ya que permite salvaguardar sus derechos, intereses y sensibilidad durante la recogida de información (Rodríguez, Gil & García, 1996). En tal sentido, los códigos de ética están relacionados con los consentimientos que otorgan las personas para ser investigadas. Por lo anteriormente mencionado, en la presente investigación, se elaboró una ficha de consentimiento, en la cual se le comunicó al docente que la información que proporcione sería de carácter anónimo. Además, se le indicó que esta sería publicada solo bajo su consentimiento y que su participación es voluntaria, por lo que si él decide, en algún momento, suspender la entrevista lo puede hacer. Asimismo, se le explicó que la grabación de la entrevista es parte de la investigación. Para demostrar lo mencionado previamente, se adjunta la ficha de consentimiento que firmó.

### **1.8. Procedimientos para organizar la información recogida**

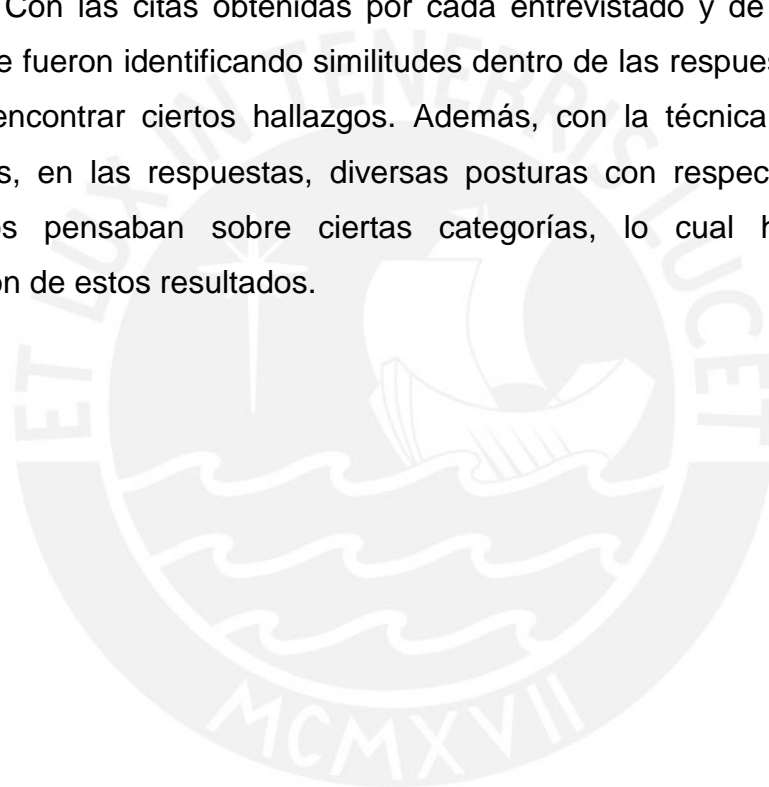
La información se recogió mediante la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a seis docentes y dos directivos. Cada una de estas entrevistas fue transcrita para, posteriormente, analizarla utilizando la categorización y la codificación.

Estas formas de análisis nos permitieron buscar oraciones y frases relevantes en las respuestas de los entrevistados. Enseguida, les atribuimos un nombre a las ideas que pertenecían a una misma temática. Después, seleccionamos palabras claves en dichos textos, las cuales nos servirían de guía para, posteriormente, analizar la información recogida. También, nos valimos del software de Atlas ti, el

cual arrojó reportes por cada entrevistado, pues viabilizó la recogida de datos a partir de sus respuestas clasificadas según las subcategorías definidas. Además, en este programa, se pudo elaborar tablas que contenían la cantidad de citas por cada código. De esta manera, se pudo establecer cuál era la tendencia de los códigos en nuestra investigación según las categorías y subcategorías planteadas.

### **1.9 Técnicas para el análisis de información**

Para analizar la información, se utilizaron las técnicas de similitudes y de diferencias. Con las citas obtenidas por cada entrevistado y de acuerdo con la categoría, se fueron identificando similitudes dentro de las respuestas, lo cual nos condujo a encontrar ciertos hallazgos. Además, con la técnica de diferencias, encontramos, en las respuestas, diversas posturas con respecto a lo que los entrevistados pensaban sobre ciertas categorías, lo cual hizo posible la interpretación de estos resultados.



## CAPÍTULO 2

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se analiza la participación docente en el proceso del diseño del Proyecto Curricular Institucional. Para ello, se procedió a efectuar el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, referentes a la participación docente, considerando las categorías establecidas en esta investigación.

#### 2.1 Tipos de participación docente

En este estudio, se recabó información relevante sobre los tipos de participación docente, para lo cual se plantearon dos interrogantes: a) ¿cómo es su participación en las reuniones referidas del PCI? y b) explique Ud., ¿cuáles fueron las propuestas que sugirió en la elaboración del PCI? ¿Por qué? Las respuestas vertidas permitieron identificar los tipos de participación más frecuentes entre los entrevistados.

**2.1.1. Participación consultiva.** El total de los entrevistados hacen referencia al tipo de participación consultiva. Según las respuestas, cuatro docentes refieren que su participación, fue proporcionar información para complementar el proceso de elaboración del PCI, sobre todo en relación a la problemática de los estudiantes. Ejemplos de estas dificultades son la indisciplina, las tardanzas, o que los estudiantes, en sus hogares, permanecen solos mucho tiempo, debido a que sus padres tienen horarios de trabajo prolongado, entre otros. Otra de las docentes señaló que su participación fue facilitar modelos de

PCI de otras instituciones educativas y otra profesora indicó que participó en las revisiones de la propuesta curricular, cuyo aporte consistió en suministrar información referida a la realidad de sus estudiantes.

Por lo tanto, los seis docentes participaron de manera consultiva, porque se les solicitó información, lo cual se realizó en forma ascendente, debido a que fue requerida por parte del director. De esta manera, se pudo obtener información relevante por parte de los docentes para diseñar el PCI. Esto podría estar contribuyendo a que se realice el proceso de diversificación curricular lo que traerá como beneficio que se atienda a los estudiantes de acuerdo a sus características y necesidades. Desde esta perspectiva, el PCI va a ofrecer a los estudiantes las oportunidades de aprendizaje necesarias para el logro de competencias que les permitan desenvolverse con éxito en la sociedad.

Un dato importante mencionado por el director de la gestión anterior fue que “es importante consultar a los docentes, debido a que ellos conocen la problemática de los estudiantes y de los padres de familia, además de que suelen emitir opiniones acertadas”. La directora actual también comparte esta opinión cuando señala que “se debe consultar a los docentes sobre temas de la escuela”. Esta postura que asumen ambos directivos nos permite comprender que el conocimiento del contexto nos conduce a diseñar un currículo pertinente.

Ante lo descrito y observado con respecto a las posiciones de los docentes, se puede decir que la participación consultiva es motivada de manera externa debido a que fue el director quien les solicitó la información. Además, los docentes demostraron una disposición adecuada para aportar información importante con el fin de diseñar una propuesta curricular pertinente según las necesidades de la escuela y de su alumnado.

Este tipo de participación acontece en tres momentos que se irán desarrollando en este acápite. El primero es el **antes**, en el cual una de las tareas encomendadas se refiere a que el director tiene que buscar la forma más adecuada para que los docentes acepten elaborar la propuesta curricular en forma colaborativa. Para lograr esto, el director anterior tuvo que llevar a cabo un



proceso de sensibilización con los docentes, debido a que existían ciertas posturas de acuerdo con su formación profesional, las cuales no permitían trabajar en forma conjunta y representaban un obstáculo para poder diseñar el PCI en la escuela. Esta situación se puede apreciar en la siguiente cita:

*[...] por ejemplo habían profesores que decían yo soy de la San Marcos, yo soy de La Cantuta, yo soy del Pedagógico... por muchos años no se trabajaba un PCI. en equipo, primero se trabajó de romper ese paradigma mental de personalismos que impedía podía hacer un trabajo en equipo. Esto fue un trabajo de sensibilización.” (DP 8.D2).*

El proceso de sensibilización le permitió al director desplazar las prácticas educativas solitarias, que estaban condicionadas por el individualismo y personalismo de los docentes, las cuales fueron sustituidas por el trabajo en equipo. Lo que permitió que los docentes participen en el diseño del PCI de manera positiva proporcionando información significativa, lo que implica que se consideraron sus opiniones y puntos de vista para elaborar la propuesta curricular.

El segundo momento establecido por el tipo de participación consultiva es el denominado **durante**, el cual se manifiesta en la medida en que el director acumula información sobre la problemática de la escuela, proveniente de dos vertientes: por parte de los docentes y del diagnóstico del PEI. Esta situación demandó al director relacionar la información solicitada con los datos del diagnóstico del PEI. Tal circunstancia se evidencia según los siguientes datos:

*“En primer momento diagnosticamos que no teníamos ese documento y comenzamos a plantearnos necesidades. Al plantearnos necesidades, dijimos cómo podemos responder a esas demandas adecuándolo al contexto: el pandillaje, drogadicción, contaminación ambiental y cultura alimenticia, eran cuatro problemas que teníamos que responder desde el aspecto técnico pedagógico. Entonces, comenzamos a analizar esa problemática y luego analizamos la parte normativa legal, en este caso era el DCN y las rutas que comenzaban a aparecer. Al analizar eso, nosotros decíamos qué capacidades podemos nosotros desarrollar desde la escuela para responder a esa demanda y articular los contenidos. Por eso, nos organizamos en equipo y trabajamos el PCI.”(DP8; D2)*

*[...] en un primer momento, ya habíamos elaborado nuestro PEI, teníamos nuestro diagnóstico y teníamos nuestros objetivos estratégicos, con el soporte de las normas (DP8; D2).*

[...] *El otro soporte importante fue el diagnóstico de aula que hicieron los docentes; luego, se elaboró una lista de cotejo de necesidades de aprendizaje específicos de los niños. Entonces, ahí vimos qué capacidades se necesitan en cada área, en primer grado, en segundo y sucesivamente... así trabajamos.*"(DP8, D2).

De lo manifestado se rescata que la función del director se orientó a conducir el proceso de recojo de información tomando en cuenta los problemas que afectaban a la I.E, los documentos normativos y los diagnósticos de aula. Estos elementos pueden haber contribuido a diseñar un PCI flexible y realista porque se está atendiendo las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes y por ende se está respondiendo al contexto donde ocurre el acto educativo.

El tercer y último momento es el **después**, en el cual el director tuvo que valorar la información que poseía, es decir, reconocer y priorizar los problemas que estarían afectando con más fuerza a la I.E., ya que esto permitiría elaborar un PCI contextualizado y pertinente. No obstante, esta acción podría generar ciertos efectos negativos en los docentes, ya que algunos sintieron que sus aportes no fueron tomados en cuenta. Ello se corrobora según lo manifestado por un docente:

*Acá nos hemos adecuado más a los otros niveles, que se ha trabajado más a nivel de primaria o secundaria, inicial casi no tenía participación (DP4, E1)*

Algunas de estas situaciones, en los procesos de revisión del PCI, pueden producir que los docentes no deseen participar o no quieran comprometerse a realizar un trabajo en el nivel que les corresponde, porque podrían sentir que su problemática y aportes no son considerados. Ello, a su vez, puede ocasionar distanciamiento en los profesores con respecto a la participación consultiva.

Lo destacable que se ha identificado en este tipo de participación es que los profesores muestran predisposición por aportar información que es solicitada por el director. Además, demuestran un enorme interés cuando se toman en cuenta sus opiniones para responder a las necesidades de sus estudiantes, pues el director intenta, en lo posible, considerar los datos que otorgan los docentes para elaborar el PCI.

**1.1.2. Participación decisoria.** Habiendo indicado anteriormente que permite en mayor medida, la participación de los docentes, ya que les permite presentar y discutir las propuestas para elaborar el PCI que culminan en el momento en que se arriba a acuerdos, en nuestro estudio, cinco docentes asumen dos posturas puntuales en la participación decisoria. Una, que está representada por tres docentes, se basa en la premisa de que existe pluralidad de ideas que permiten que se produzca una controversia, donde destaca la capacidad de escucha y la toma de decisiones. La otra, personalizada por dos docentes, indica que todos participan en la elaboración del PCI y uno de ellos señala que también se debe invitar a los padres de familia para que se involucren en el desarrollo de este proceso:

*Que todos podamos aportar y coordinar de la mejor manera porque no todos tenemos las mismas ideas, ya que un docente puede opinar una cosa diferente y hay que saber escuchar (DP6, E4).*

*[...] bueno, la participación en el desarrollo del PCI debe ser de todos, no solamente deben participar los maestros, sino también deben participar los padres de familia; todo el personal que labora en la institución, para que se involucren en el desarrollo y vean si realmente se trabaja lo que se ha planificado.”(DP5, E3)*

Cabe señalar que un docente, a pesar que se le repreguntó sobre el asunto, centró su respuesta en el aprendizaje de los estudiantes y no brindó mayor información con respecto a este tipo de participación pero otorgó énfasis en el abordaje de los contenidos curriculares. Así mismo, el director anterior muestra una participación decisoria al ejecutar el análisis y la articulación de las problemáticas con el Diseño Curricular Nacional (DCN).

Unificando criterios, los entrevistados perciben la participación decisoria como el proceso de sugerir propuestas que los va a llevar a lograr acuerdos en diversos temas, negociar y tomar decisiones consensuadas. Esta concepción es respaldada por Naval (2003) y Velasco (2000), pero no es compartida totalmente por el directivo ni por un docente, ex coordinador del equipo macro que formó el director para que lo ayude a conducir el proceso de elaboración del PCI. Ellos centran su interés, más bien, en consolidar los acuerdos a los que han arribado. Pero, esta acción los puede llevar a realizar un trabajo curricular sectorizado: por un lado, los docentes y, por el otro, el equipo directivo.

Esta diferencia de ideas por parte de los docentes con el directivo se puede visualizar, de alguna forma, en la participación consultiva, cuando los docentes señalan cierto malestar con el tratamiento que le confieren a sus propuestas. Tal situación se puede estar produciendo, porque el director separa las tareas: por un lado, las que ejecuta él (establecer los lineamientos teóricos) y, por otro, las que realizan los profesores (selección de competencias), es decir, la plana docente. Además, posiblemente, lo que decide con su equipo no lo esté llevando a debate, lo cual genera cierta incomodidad por parte de los profesores.

Con la participación consultiva y la participación decisoria, los entrevistados han demostrado que su desempeño ha sido dinámico. Este hallazgo permite afirmar que el docente va evolucionando en cuanto a su participación en los proyectos educativos. Además, se puede indicar que se está abandonando la postura de ser solamente un ejecutor de proyectos curriculares para convertirse, paulatinamente, en artífice creativo de su propia experiencia plasmada en la propuesta curricular.

**1.1.3 Participación simple.** Recordemos que la naturaleza de esta participación, ubica al docente en una postura de espectador o de ejecutor de ciertas indicaciones. La información recogida en el estudio, evidencia sólo hubo participación simple cuando eligieron a los coordinadores de cada comisión. Este acto en particular muestra que siguieron una indicación, rasgo característico de este tipo de participación. Por otro lado, los cinco docentes restantes enfocaron sus respuestas sobre los aportes que proporcionan para la elaboración del PCI, lo cual significa que su participación incide en ser más consultiva.

Es importante indicar que el director no hizo referencia a la participación simple, sino al asesoramiento y motivación que ha brindado a sus docentes con respecto a los aprendizajes de los estudiantes. Además, la directora actual señaló que no tiene experiencia en haber conformado comisiones para elaborar el PCI.

Como se puede evidenciar, en este tipo de participación, los docentes están demostrando un cambio, puesto que ya no quieren ser espectadores en un proceso que les concierne, sino, por el contrario, estarán respondiendo de manera positiva ante las demandas de la escuela, es decir, estarán asumiendo una

postura participativa al involucrarse, hasta cierto punto, con respecto al PCI. Pese a ello, aún no se descarta que, en determinadas situaciones del proceso, se recurra a la participación simple para seguir indicaciones del directivo o coordinadores.

**1.1.4 Participación activa.** Este tipo de participación en opinión de los entrevistados evidencia de no ser común, en la dinámica de trabajo en la elaboración del PCI. Una de las razones podría deberse a que su praxis es compleja. Ello se puede apreciar cuando solamente una docente indicó sobre su experiencia de involucrarse en algunas actividades que están relacionadas con la ejecución del PCI, como, por ejemplo, llevar a cabo acciones sobre la conservación del medio ambiente, ya que este aspecto estaba contemplado en la propuesta curricular y ella lo desarrollaba en la I.E porque es de la especialidad de Ciencia, Tecnología y Ambiente. Además, incidió en que trataba de involucrar a los otros docentes en estas tareas curriculares.

*... tenía que ver sobre las áreas verdes, por el área temática que llevo, ver la limpieza del salón, en qué termina el tacho de basura, y eso no sólo termina ahí, la concientización también sobre el medio ambiente... (DP3.E.5).*

Ahora bien, los cinco docentes reiteraron, en sus respuestas, que su participación radica en proporcionar información de sus estudiantes para que sea considerada en el PCI. Nuevamente, aquí se evidencia la participación consultiva:

*Bueno, aportando diferentes ideas como por ejemplo en lo que es el reglamento interno, cómo se debe llevar a cabo la tardanza o la asistencia de los alumnos (DP6,E4).*

Además, el director mostró disposición para reformular el proyecto sobre la base de las opiniones de los docentes:

*[...] y al final lo más importante era siempre el informe de cada docente cada fin de año. Qué debilidades, qué avances, qué contenido no se pudo lograr, qué capacidades eran más difícil de lograr o porque se prolongaron por más tiempo. Y, en base a esas acotaciones, nosotros teníamos que re-estructurar el PCI. (DP8, D2).*

Como se observa, solo uno de los docentes asume la participación activa como un trabajo personal que redunda positivamente en su labor pedagógica, mientras que la mayoría de los docentes todavía concibe a la participación activa como

otorgar sus aportes de forma individual para que el director consolide la información.

Cabe señalar que la participación activa demanda mayor involucramiento por parte del docente para ejecutar la propuesta curricular en las aulas. Por tanto, si esta se llevara a cabo, le permitiría reformularla a partir de su práctica educativa. Sin embargo, si el docente no asume que la participación activa lo debe conducir a un compromiso, posiblemente, esto se debe a que está considerando la participación activa como el procedimiento de proporcionar información para que se someta a debate, tomar decisiones consensuadas y ser considerada en el PCI.

En lo que respecta a los cuatro tipos de participación docente analizados en forma individual, se observa que la participación consultiva y la participación decisoria predominan durante la elaboración del PCI, mientras que la participación simple aparece en forma fugaz. Sin embargo, la participación activa se encuentra distante de los otros tipos de participación, porque los entrevistados poseen un compromiso finito con la propuesta curricular.

Un aspecto destacable en lo que se refiere a los tipos de participación es la predisposición que manifiesta el docente para participar en el proceso de elaboración de la propuesta curricular. Esta situación se debe aprovechar para promover que el docente se involucre en la ejecución del PCI y pueda experimentar, en forma personal, los beneficios que podría obtener de este quehacer curricular.

En consecuencia, podemos afirmar que los tipos de participación se interrelacionan, tal y como se ha podido constatar, con la participación consultiva, la participación decisoria y la participación simple. Además, se evidencia cierto distanciamiento con la participación activa. Esto podría estar sucediendo porque el involucramiento con la propuesta curricular, por parte de los docentes, es aún limitado.

## 2.2 Espacios de participación docente

Los espacios en que participa el docente son de gran importancia, porque le permiten desarrollar capacidades comunicativas y tomar decisiones a través del consenso, de tal manera que se promueve la participación real de los profesores.

**2.2.1 Participación en comisiones.** Los seis docentes describen este espacio de participación como un grupo pequeño con cierta cantidad de profesores. También, coinciden en que las comisiones se organizan por niveles, considerando sus particularidades en cada nivel. En inicial, hicieron referencia que, por ser tres docentes en total, lo ejecutaron en forma conjunta; de hecho, una de ellas refirió que participó en las revisiones posteriores que hicieron a la propuesta curricular, de manera que contribuyó, con sus aportes, para mejorarla. En primaria, según lo comentado, las comisiones son planteadas por ciclo. Cabe señalar que una docente de este nivel propuso que esto se debe realizar en forma conjunta, es decir, con la presencia de todos los docentes de los tres niveles. Por otro lado, en secundaria, los profesores señalaron que la organización suele producirse según áreas. Al respecto, uno de ellos refirió que esto es una ventaja, porque le permitió informarse de lo que sucede en la escuela, mientras otra docente señaló que es una forma que coadyuva a avanzar una tarea.

Cabe mencionar que el director señaló que las comisiones se formaron, principalmente, por afinidad y fueron constituidas con profesores del mismo grado, pero que, en primaria, se decidió trabajar por ciclos. Asimismo, se refirió a la comisión preliminar que formó para sensibilizar a los docentes antes de iniciar el proceso de diseño del PCI, quienes se convirtieron en coordinadores de ciclo. Además, indicó que, en estas comisiones, distribuyó tareas para la elaboración de la propuesta curricular y que su labor giró en torno al asesoramiento y acompañamiento que les proporcionó a los docentes. Adicionalmente, el directivo estimó realizar esta acción, debido a que se trabajaba con diversos documentos, tales como la normatividad vigente, el DCN y el PEI, lo cual permitiría tener una visión más completa sobre este instrumento curricular. Al respecto, se nota que se le concedió más realce a la tarea de relacionar los objetivos estratégicos con los objetivos del PCI.

Es necesario resaltar que la directora actual manifestó que la constitución de comisiones debe efectuarse en el nivel inicial por edades; en primaria, por ciclos; y, en secundaria, por áreas. Se presume que se lleva a cabo este tipo de organización, porque es el que predomina en el sistema educativo, tal como lo refiere Céspedes (2006). Entonces, para los entrevistados las comisiones son los espacios que permiten la reunión de una cierta cantidad de docentes, de acuerdo con su nivel, para realizar una tarea específica sobre la propuesta curricular, según las siguientes respuestas:

*Se formaron comisiones para ver el diagnóstico para ver las fortalezas y las debilidades. Las comisiones hacían exposiciones, a partir de ello se sacaban las conclusiones en resumen y se iba anotando (DP7, E6).*

*El PCI ha sido elaborado con varios años de anterioridad, y solo se hacen pequeñas adecuaciones: “Lo que hemos tratado, más que nada porque yo soy de inicial junto con las otras tres profesoras, es tratar de aumentar, incrementar o retirar algunas cosas que ya no se estaban utilizando” (DP2, E2).*

Notamos que la docente propone nuevas formas de abordar los contenidos curriculares, como por ejemplo establecer una secuencia de contenidos desde el nivel inicial hasta el nivel secundario con el fin de obtener un trabajo articulado. Este planteamiento se podría reforzar con lo que plantea actualmente el Ministerio de Educación en los mapas de progreso del aprendizaje con los cuales se busca garantizar los aprendizajes de los estudiantes.

Esto también podría promover que se compartan experiencias sobre su práctica pedagógica (Alfiz, 2006), lo cual incluso llegaría a nutrir la presentación de dichos contenidos, porque los docentes van a intercambiar sus conocimientos pedagógicos, producto de su experiencia, lo cual enriquecerá los carteles diversificados que se elaboran en las comisiones. Ello se puede apreciar en el siguiente testimonio:

*Por ciclos yo lo veo incorrecto, debió ser todos trabajar en uno solo, ir planteando por grados. Por decir, la matemática en inicial empieza a conocer los números, solamente figuras. Primer grado, hasta qué número va a ir aprendiendo y así sucesivamente (DP5, E3).*

Los docentes participan en las comisiones otorgando prioridad a la temática de seleccionar contenidos, pero esta postura podría dirigirlos equivocadamente a



entender que participar en la elaboración del PCI es seleccionar contenidos para que los incorporen en el instrumento curricular. Probablemente, esta postura perjudique a los docentes en el sentido de proponer una propuesta curricular creativa e innovadora, porque solo están enfocados en un aspecto y no existen puentes para brindar espacios de participación. Desde esta premisa, tampoco, se posibilitaría el intercambio de experiencias pedagógicas para nutrir la presentación de dichos contenidos, que se podrían visualizar en los carteles diversificados, lo cual es una tarea primordial realizada en las comisiones.

Desde esta perspectiva, es necesario que los profesores participen en las comisiones de una manera integral, es decir, que el docente resulte fortalecido en los diversos dominios profesionales de su labor pedagógica.

**2.2.2 Participación en asambleas.** En este espacio, se desarrolla la participación docente y se han identificado que cinco docentes se refieren a la asamblea como la reunión general en la que los profesores de los tres niveles son convocados. Además, percibieron que la asamblea en la que han participado les permitió aportar información, discutir sobre temas curriculares (competencias, capacidades y adecuaciones), elaborar el cronograma de reuniones y reflexionar sobre su trabajo. Sin embargo, uno de los docentes centró su respuesta en continuar explicando la dinámica de trabajo de las comisiones:

*Después que hemos trabajado hubo una asamblea de todo lo que se armó y luego acordamos qué capacidades y competencias son las que hemos tomado (DP5, E3).*

*Sí. Sí aporta ideas. Se lleva de acá y se lleva a la asamblea general de los tres niveles. Y ahí te dicen “a ver de inicial cuáles son sus aportes, qué es lo que puede aumentar y qué es lo que puede sacar”. Y ya cada una sale a hablar, se dice qué se ha visto, lo que se puede mejorar y qué se puede sacar (DP4, E3).*

También, se aprecia que el director concibe a la asamblea como el espacio donde participan todos, lo cual le permitió conocer la problemática (diagnóstico) de la I.E y que se aprobaran cuestiones pedagógicas (objetivos estratégicos, principios pedagógicos del PCI y del DCN). Esto lo orientó a establecer metas comunes para los tres niveles y así poder formular el PCI:

*Es a través de un plenario, un plenario nos va a permitir hacer conocer un diagnóstico general, porque vamos a trabajar hacia un mismo horizonte desde primaria y secundaria. En ese plenario, se aprueba los objetivos estratégicos y los principios técnicos pedagógicos que deben tener un PCI. Entonces, los principios técnicos pedagógicos, mucho de ellos están diseñados bajo el DCN, pero a ello hay que incrementar lo que nosotros requerimos; entonces, hasta ahí se elabora una plenaria. Ya teniendo las metas del nivel inicial, primario y secundario, ya cada profesor debe elaborar su PCI correspondiente para su nivel". (DP 8, D2).*

Los docentes consideran a la asamblea como un espacio que les brinda apertura para dialogar y tomar decisiones sobre situaciones referidas al PCI. Esto significa que elaborar la propuesta curricular fue una meta de la escuela para contar con este documento. Además, tales encuentros han permitido que los docentes se informen y comprendan que han asumido la responsabilidad de elaborar el PCI de manera colaborativa. Esto implica que los profesores consideran que tienen que participar en comisiones para lograr la meta establecida.

### **2.3 Factores que intervienen en la participación docente**

Desde el enfoque de la teoría de desarrollo organizacional propuesta en el marco teórico, se establecen como factores el referido al profesor y el relativo a la organización, los cuales permiten reconocer qué aspectos principales intervienen en la participación docente durante el diseño del PCI con la finalidad de determinar aquellos que ejercen mayor influencia en su elaboración, y qué cambios se están produciendo a nivel individual e institucional.

**2.3.1 Factor docente.** A continuación se presenta y analiza cada factor, siguiendo el orden propuesto en el marco teórico.

**a) Motivación.** Se tiene que procurar que los docentes estén motivados para que orienten su práctica educativa en forma exitosa. Al respecto, se identificó que cuatro docentes consideran a la motivación como el interés que sienten de realizar alguna acción en beneficio los estudiantes, ya sea elaborando un diagnóstico sobre sus necesidades y características, aportando nuevas formas de enseñanza para mejorar sus aprendizajes o considerando que los alumnos son el principal motor de motivación, y, por lo tanto, hay que preocuparse por sus aprendizajes y su formación. El director también se suma a esta postura relacionada a mejorar los aprendizajes de los estudiantes:

*Mi motivación ha sido, primero, para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Y para la mejora de nuestra institución educativa en este proyecto que se lleva a cabo con todo el personal docente de la institución encabezado por nuestro señor director (DP6, E4).*

*Bien acogedor, amplio, con bastante luz, un sitio que te sientas bien (DP3, E5).*

En contraposición con este aspecto, dos entrevistados hicieron referencia a la desmotivación señalando, en sus respuestas, que no sienten apoyo por parte del gobierno para capacitarse; que los docentes con mayor escala remunerativa no demuestran entrega a su labor pedagógica; que es común la desconfianza en las evaluaciones; que la situación económica es difícil; que, actualmente, se adolece de un desprestigio de la labor docente; y que las leyes no son favorables para tal función. Pese a ello, uno de ellos incidió en que la vocación es la que les permite realizar su trabajo, a pesar de las dificultades que atraviesan en su tarea como docentes:

*El administrativo, el señor que limpia, el secretario sí goza de eso, pero los docentes no, lo que es muy injusto. Entonces, ¿con que ánimo se quiere que el maestro de más de su parte? Es mucha la vocación. Profesor que trabaja con todas esas dificultades y debilidades es porque pone demasiada vocación en su trabajo (DP2, E2).*

*A pesar que nuestra situación económica es baja, pero a veces esa parte no se ve, como le decía, para reunirnos en esos momentos te dicen no perder minutos de clase, como que te dejan de manos atadas: no hagas esto, pero haz esto, pero ¿en qué momento? A pesar de que habría estas limitaciones, así hemos quedado para hacer proyectos, para trabajar (DP3; E5).*

Cabe señalar que la motivación se ha evidenciado en la participación de los docentes, porque se nota que muestran interés de “hacer algo” por sus estudiantes, lo cual les impulsa a mejorar el servicio educativo que les brindan a los mismos. Además, este acto se relaciona con la motivación intrínseca, es decir, debido a su propia voluntad, muestran preferencia por ciertas actividades (Orozco, 2010), lo cual los podría estar dirigiendo a buscar nuevas formas de enseñanza para que los alumnos aprendan mejor. Esta predilección que manifiestan los docentes por ciertas actividades curriculares estaría siendo promovida, porque sienten que el trabajo que efectúan con sus alumnos sí es valorado por los padres de familia. Por lo tanto, se esmerarían por hacerlo de la

mejor manera, lo que implicaría asumir un compromiso e involucrarse con el trabajo que hacen en su aula.

Por otro lado, la desmotivación que se presenta podría estar encaminando a los docentes a participar solo por cumplir, lo cual implicaría que no se desarrolle un compromiso para ejecutar la propuesta curricular en las aulas. Es decir, no se estarían entregando “en cuerpo y alma” para emprender la puesta en marcha del instrumento curricular (Guerra, 2001). Además de las situaciones descritas que promueven la desmotivación, también puede sumarse el no disponer de una perspectiva clara acerca de las ventajas que les puede ofrecer su participación en el PCI.

**b) Comunicación.** La comunicación es básica para diseñar el PCI, ya que permite intercambiar información entre los docentes para lo cual se sigue el protocolo de la escuela con la finalidad de convocarlos a las reuniones programadas, en donde el director juega un papel muy importante, debido a que tiene que promover la comunicación entre los profesores para que puedan participar en forma activa en este proceso.

Los entrevistados, en su mayoría (cuatro), mencionaron que la comunicación que se utilizó durante la elaboración del PCI fue por medio de un documento escrito, donde se les indicaba la agenda a tratar. La minoría de entrevistados (dos) señalaron que se comunicaron usando la Internet, lo cual es respaldado por el director al señalar que se comunicó utilizando correos electrónicos y el portal “Perú Educa”. Además, manifestó haber empleado este medio, primordialmente, con los coordinadores, ya que ellos eran portavoces de los docentes.

Cabe señalar que la directora actual está de acuerdo con la comunicación horizontal y democrática, siendo esta concepción un aspecto bastante positivo, ya que permitirá que se promueva una comunicación adecuada durante las revisiones del PCI. Por otro lado, la mayoría de los docentes expresó que la comunicación durante la elaboración del PCI se realizó por medio de un documento escrito para informarles sobre las asambleas; en cambio, con los coordinadores, se efectuó por vía electrónica, lo que les permitió compartir los avances que les habían entregado los docentes con el director.

*Utilizó un documento la cual era una citación donde nos citaba a todos los docentes (DP6, E4)*

*Por intermedio virtual, nos comunicamos qué día nos reunimos o qué día mandar una información o resumen de lo que uno está trabajando (DP7, E6).*

*En las primeras etapas, nuestros canales de comunicación fueron las reuniones permanentes a través de los materiales concretos que hicimos. Luego, debido al trabajo que estábamos desarrollando y las tareas pedagógicas que teníamos que cumplir administrativamente, utilizamos las redes y a través de los correos y especialmente trabajamos con la plataforma "Perueduca". Esa plataforma nos permitió trabajar en red, o sea que daban las opiniones desde sus domicilios y podíamos coordinar. Se hacía en mayor medida con los coordinadores y ya los coordinadores recogían lo que decían el resto de docentes (DP8, D2).*

Asimismo, durante el proceso de elaboración del PCI, según lo que manifiestan cinco docentes, se comunicaron utilizando el diálogo, lo cual les permitió expresar sus opiniones, las mismas que fueron escuchadas por los profesores que asistían a las asambleas y por los profesores que conformaban las comisiones. Esto permitió promover el debate en la comunidad docente.

Al respecto, una docente entrevistada señaló que, en este proceso de comunicación, también existieron discrepancias, porque, a veces, no eran tolerantes con las opiniones de los demás docentes. No obstante, indicó que, con el tiempo, se han ido limando asperezas, ya que se han ido conociendo más. Por otro lado, el director incidió en que ha promovido la participación de todos bajo un trato horizontal, en el que se han respetado las ideas y se ha buscado el consenso para llegar a acuerdos.

*La participación del docente es buena, pero siempre en todo lugar hay discrepancias que tenemos que ir limando con el tiempo, ir conociéndonos entre nosotros (DP2, E2).*

*Participaban todos...Las estrategias centrales son el dialogo horizontal para lograr el compromiso del docente. A lo largo de la experiencia del director, no tanto es efectivo la parte normativa impositiva; es el dialogo y la concertación la que hacen el compromiso para elaborar los acuerdos (DP8, D2).*

Entonces, la comunicación desarrollada en el proceso de diseño del PCI ha sido bajo los lineamientos de una comunicación formal, ya que el director los ha invitado a reuniones mediante un documento, lo cual ha permitido que

intercambien información en los diferentes espacios como las asambleas y las comisiones. Cabe resaltar, además, que la tarea de promover la comunicación en la escuela recae en el director (Servat, 2005). Según lo narrado por los entrevistados, el director ha fomentado una comunicación horizontal, ya que el diálogo y el debate han ayudado a mejorar las relaciones interpersonales entre docentes. Podríamos decir que esto permitió que se diseñe la propuesta curricular en forma colaborativa, debido a que existió respeto por las diversas ideas que se presentaron en las reuniones. Esta postura se evidencia en la siguiente cita:

*Que todos podamos aportar y coordinar de la mejor manera porque no todos tenemos las mismas ideas...Coordinar con el director y los docentes si se está llevando a cabo bien lo que se ha armado (DP6, E4)*

En suma, la comunicación es un elemento importante para elaborar el PCI, por lo cual el directivo deberá ejercer el deber de impulsar en los docentes una comunicación horizontal y eficaz para conseguir que las coordinaciones sean exitosas y, por ende, lograr un PCI de calidad.

**c) Conocimiento.** En primer lugar, como se detalla en el marco teórico, un factor fundamental en relación con la participación de los docentes durante el diseño del PCI es el asociado con el “conocimiento sobre qué es el PCI y cuál es su importancia”. Al respecto, se les preguntó a los docentes: ¿qué fortalezas considera Ud. que tiene el PCI actual de su I.E?, ¿qué debilidades considera Ud., que tiene el PCI actual de su I.E?, ¿qué ventajas ha obtenido por participar en la elaboración del PCI?

Ante las respuestas a tales interrogantes, hemos creído conveniente presentar las posturas asumidas por los entrevistados por niveles (inicial, primaria y secundaria) para poder establecer una relación entre las concepciones que les permitieron participar en el PCI y la importancia de este documento en la vida de la escuela. De esta manera, pudimos reconocer cómo interviene este factor en la participación de los docentes durante la elaboración del PCI.

Al respecto, las docentes del nivel inicial consideraron que los conocimientos que comparten es producto de su experiencia laboral, por lo cual los plasman en el

PCI. Además, refirieron que partieron de la realidad de los estudiantes para elaborar su propuesta curricular, en la que incluyeron las áreas curriculares que señala el DCN. Por otro lado, sugirieron que este documento deben conocerlo los padres de familia para que puedan notar qué aprendizajes van a lograr sus hijos. También, indicaron que, para elaborar esta propuesta curricular, se debe consultar otras fuentes bibliográficas. Asimismo, señalaron que la elaboración del PCI resultó favorable para ellas, porque pudieron notar en qué aspectos están fallando y en cuáles deben mejorar. Pese a ello, una de las docentes manifestó que si bien lograron diseñar este documento, no se ha logrado cumplirlo.

*...los maestros tienen una trayectoria de experiencia, no todos somos iguales, todos venimos de diferentes instituciones y todos plasmamos en diferentes documentos como el PCI y tantos otros, plasmamos nuestras experiencias (DP 2, E2).*

*Yo creo que sí, deben conocer el PCI los padres de familia para que ellos sepan cómo se trabaja con los niños, qué es lo que se tiene que trabajar, cómo se tiene que trabajar y qué es lo que se espera de cada niño (DP4, E1).*

*... si vemos el documento como se dice “el papel aguanta todo”, el papel dice muchas cosas pero en la realidad no se cumple...Me pueden poner en el documento “excelente” pero yo tengo que ver cómo está la escuela. Todo centro educativo, toda plana directiva tiene sus documentos, pueden estar los documentos completos, pero ¿se está aplicando eso? (DP2, E2).*

En el nivel primario, las docentes manifestaron que los conocimientos prácticos que poseen les han permitido distribuir y dosificar las capacidades del DCN. Además, señalaron que haber enseñado en un determinado ciclo les ha llevado a obtener conocimientos sobre el mismo, lo cual las ha orientado a asumir otra visión respecto del estudiante. En relación con este instrumento pedagógico, indicaron que les permitió participar aportando sus ideas, como por ejemplo, incluir, en las diversas áreas curriculares, aprendizajes para la vida, es decir, temas que sean útiles en la vida diaria de los estudiantes. Asimismo, pudieron obtener una visión más clara sobre la formulación de indicadores de logro.

*[...]...el alumno no debe escribir sobre la materia, el alumno debe llegar a investigar y en parte ha mejorado pero todavía no se ve en la realidad, no se ha dado en la práctica (DP5, E3).*

Con respecto a los docentes del nivel secundario, uno de ellos señaló que el conocimiento que poseen está dirigido a mejorar el aprendizaje de los estudiantes

y otro explicó que, al visualizar que sus conocimientos han sido considerados en el PCI, se ha sentido motivado a reflexionar si los está cumpliendo. También, precisó que sus conocimientos se han actualizado mediante capacitaciones. Asimismo, reconocieron que el PCI es un documento que sirve para orientar a la I.E, lo que les permitió efectuar un diagnóstico, donde pudieron identificar las fortalezas que poseían como I.E, al igual que buscar alternativas de solución ante los problemas y disminuir las debilidades que existían en la escuela. Del mismo modo, manifestaron que han elaborado su PCI, pero que les preocupa su ejecución, ya que consideraron que solo funcionará si existe el compromiso y el involucramiento por parte de los docentes para llevarlo a la práctica en las aulas.

*Básicamente, la sugerencia siempre es mejorar el aprendizaje de los alumnos (DP7, E6)*

*En relación a ello, en el momento en que tú ves plasmados ciertos criterios que se están cumpliendo te dices "ah, yo lo hice". Sobre todo donde nos dicen que debemos ser actualizados siempre, vas a talleres, cursos, y te das cuenta que te falta más creatividad, más criterio... (DP3, E5).*

*Mira, hay una distancia de lo que está escrito y de lo que se lleva a cabo. A veces, cuando uno culmina el trabajo de lo que está escrito, bueno... se puede pensar que es totalmente ideal, pero ya cuando se lleva a la práctica ya hay un problema. Generalmente, esto tiene que estar con el compromiso de todos los integrantes de la Institución, tanto docentes, parte administrativa, trabajadores. Lo que está escrito puede funcionar, si hay un buen compromiso (DP7, E6)*

Cabe precisar que el director expresó que, gracias a su interés en asistir a procesos de capacitación, ha podido incrementar sus conocimientos sobre los documentos de gestión, en especial el PCI. Esto lo lleva a distinguir dos partes dentro del conocimiento sobre el PCI. Una de ellas es la parte teórica, que la define como los lineamientos curriculares que ejecuta él; y la otra es la parte práctica, que es la selección de competencias, capacidades y contenidos que realizan los docentes. Además, indicó que, con esta acción que cumplen los profesores, se enriquecieron sus conocimientos pedagógicos. También, agregó que elaborar el PCI le permitió integrar los tres niveles educativos con que cuenta la I.E, y articularlo con otros documentos de gestión y curriculares de la I.E. Por otro lado, la directora actual incidió en que el conocimiento se adquiere por medio de la experiencia profesional y que se puede compartir para enriquecer la labor docente. Esto se evidencia en lo que manifiestan los directivos a continuación:



*En lo personal, tuve la oportunidad de enriquecerme con la experiencia de los maestros y también aportar de mi experiencia como director de la UGEL. Como ya había llevado un curso en ESAN, y las capacitaciones que había tenido y el grado que había obtenido en ese entonces... (DP8, D2).*

*...fue importante, porque también aprendí de sus experiencias porque ellos eran más de los profesores de primaria de aula y yo era director y a la vez profesor de secundaria. De repente, yo manejaba la parte de lineamientos, la parte teórica y ellos estaban más centrados en la parte práctica y en el contexto de sus estudiantes como era el nivel primario (DP8, D2).*

*Una cosa es la experiencia que se gana, el aprendizaje entre los demás, hay un interaprendizaje entre profesionales que también enriquece la labor del docente (DP1, D1).*

Como se ha podido evidenciar, los entrevistados del nivel inicial y primario manifestaron como elemento principal el saber implícito (Escudero, 1999); es decir, sus conocimientos y experiencias adquiridas durante su trayectoria profesional influyen en la selección de competencias y capacidades. Esto les permitió establecer una relación equilibrada entre el cúmulo de experiencia que dominan y las competencias que seleccionaron del DCN para incorporarlas al PCI. Así pues, las docentes de ambos niveles educativos reconocen que participar en la elaboración de la propuesta curricular les permitió efectuar un diagnóstico de la realidad de sus estudiantes, reflexionar sobre su trabajo pedagógico, fortalecer conceptos curriculares, proponer que se deben consultar otras fuentes bibliográficas para su elaboración e informarles a los padres de familia de este documento pedagógico.

*Planteamos cosas que realmente se deben desarrollar y cosas que va a ser útil al alumno que aprenda, esas cosas hemos sugerido. Porque a veces la programación trae cosas que no le va ser útil en la vida de los niños. Se planteó, por eso, que se tomen en cuenta las cosas que le va a ser útil al alumno en su vida diaria, cotidiana para el futuro (DP5, E3).*

Mientras, los entrevistados en el nivel secundario declararon que sus conocimientos radican en desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes y, a la vez, les permiten reflexionar sobre los mismos. Así mismo, uno de los entrevistados indicó que suele actualizar los conocimientos que posee participando activamente en las capacitaciones promovidas por la gestión institucional. Además, acerca de la propuesta curricular, manifestaron que se les

permitió realizar un diagnóstico sobre sus estudiantes, pero, a su vez, mostraron preocupación por su ejecución, porque señalaron que no se ha cumplido del todo, y refirieron que va a funcionar en la medida en que exista un compromiso por parte de toda la comunidad educativa de la I.E.

*A mí lo que me gustaría es que mi institución, las cosas que se acuerden, las cosas que se proponen deben llevarse a cabo porque no se puede llegar al objetivo cuando no hay ese compromiso y creo que en todas las instituciones falta eso, el compromiso (DP7, E6).*

Se puede concluir, a partir de los hallazgos, que, el conocimiento utilizado por parte de los docentes para elaborar el PCI son los saberes implícitos que han obtenido en su ejercicio profesional y que, en otros casos, sus concepciones han sido renovadas mediante la asistencia a capacitaciones. En relación con la propuesta curricular, se les permitió reflexionar sobre los datos que encontraron en el diagnóstico y sobre sus alcances. Por ejemplo, discutieron la posibilidad de informar a los padres de familia acerca de los hallazgos identificados, y si, en el diseño de la propuesta, se debe consultar otras fuentes de información. Además, los docentes se sintieron fortalecidos en ciertos temas curriculares. A pesar de todo ello, la preocupación de los profesores es que todavía no se llega a cumplir la propuesta a cabalidad, porque aún no lo asumen como suya. Probablemente, esto suceda, porque existe un déficit de compromiso e involucramiento de la comunidad educativa.

**2.3.2 Factor organización.** Este aspecto puede dividirse en los siguientes elementos:

**a) Cultura organizacional.** Este es un factor primordial, ya que ejerce influencia en el comportamiento que asumen los docentes durante el diseño del PCI, porque, al realizar este proceso, expresan lo que piensan y sienten, es decir, comunican sus conocimientos, sus creencias y patrones de conducta con respecto a la propuesta curricular (Mendoza de Lorbes, 2006; Pirela, 2010; Ojeda y Ferrer 2010). Por lo tanto, la cultura organizacional coadyuvará a que podamos visualizar qué tipo de participación adoptan los entrevistados durante este proceso.

Respecto de este punto, se identificó que cuatro docentes asumen, que, durante la elaboración del PCI, aportan más de lo que se les pide, pero dos de ellas perciben que su entrega no es recompensada por la dirección de la I.E. Pese a ello, les satisface que los padres de familia reconozcan su trabajo, aunque, en la escuela, lo que prima es cumplir las directivas. Además, manifestaron que los docentes de los otros niveles no se involucran ante los problemas del nivel inicial. Asimismo, señalaron que si sus propuestas en la asamblea no son tomadas en cuenta, igualmente, son ejecutadas en el nivel de donde provinieron dichas ideas. Uno de ellos, incluso, manifestó que se debe cultivar el compromiso por parte de los docentes, porque, de lo contrario, se estaría impidiendo que se logren las metas establecidas:

*[...] sin embargo acá hacen lo posible para poder trabajar y cumplir con todo lo necesario, yo creo que eso también lo valoran los padres de familia, porque esa es la parte gratificante que no podemos negar (DP2, E2).*

Las dos entrevistadas, al preguntárseles sobre este factor, se enfocaron en otras cuestiones, tales como la dificultad para reunirse para elaborar al PCI, la satisfacción de haberlo concluido, el conocer sobre este documento y la consideración de las opiniones del colectivo docente de la I.E.

En cuanto al director, este relaciona tal factor con la necesidad de trabajar con paz y tranquilidad en el aula para, así, lograr que los estudiantes aprendan mejor. Desde esta concepción, el directivo trabaja las relaciones humanas entre los docentes antes de elaborar el PCI. Esto es corroborado con el trabajo de sensibilización que realizó como tarea previa para iniciar la tarea de diseñar el PCI en forma colaborativa. Por consiguiente, podríamos decir que el director trata de fomentar óptimas condiciones laborales para que se desarrollen los diversos quehaceres educativos.

En relación con la cultura organizacional que influyó en la participación que ejerció cada docente durante la elaboración del PCI, se puede afirmar que los docentes confieren un valor agregado a su trabajo. Es decir, dedican más tiempo de lo establecido en su jornada laboral diaria para atender las múltiples actividades

curriculares que demanda su rol como docentes, aunque sienten que la dirección no los compensa, porque está más enfocada en cumplir las directivas. A pesar de esto, destacan que el trabajo que efectúan en las aulas sí es reconocido por parte de los padres de familia.

*Damos más de lo debido. No hay retribución, por parte de dirección no la hay, no porque los directores sean malos, sino por el temor de querer cumplir en forma reglamentaria lo que les mandan de arriba (DP2, E2).*

Probablemente, esto ha generado, como consecuencia, un compromiso limitado, pues los docentes pueden pensar que su responsabilidad de participar en el diseño del PCI radica en elaborarlo, porque así lo determina la directiva vigente, sin que ello implique ejecutarlo en las aulas. Por lo tanto, es muy importante que se desarrolle una cultura organizacional basada en el trabajo en equipo, el compromiso y la responsabilidad de ponerlo en marcha con los estudiantes con el objetivo de lograr una transformación curricular en la I.E.

Entonces, se asume que la cultura organizacional que se desarrolló durante la elaboración del PCI está marcada por el trabajo complementario de cada docente que no es compensado por la dirección por ciertos motivos y por obedecer las leyes sin promover un compromiso con la propuesta curricular. Desde esta perspectiva, se ha movilizó la participación del docente.

**b) Liderazgo directivo.** La tarea de liderar una escuela recae en la figura del director, ya que su misión es la de dirigir los destinos de la I.E, los cuales deben estar encaminados a que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Así, una meta en la gestión del director es la elaboración del PCI, en donde debe ejercer su liderazgo para conseguir que los docentes participen y se involucren con este instrumento curricular.

Al respecto, los cinco docentes señalaron, como un rasgo principal del liderazgo, el involucramiento que debe evidenciar el directivo en la elaboración del PCI, para lo cual necesitan de su presencia, orientación, acompañamiento y dinamismo. Además, otra docente indicó, en su respuesta, que el liderazgo consiste en brindar insumos para elaborar la propuesta curricular.

La directora se considera un líder pedagógico y que eso implica orientar a los docentes, brindarles las facilidades del caso, y velar por que el PCI se inicie y se culmine. Además, indicó que el liderazgo demanda monitoreo, acompañamiento, condiciones de acogida para los estudiantes. Por otro lado, el directivo manifestó que su liderazgo, durante la elaboración del PCI, consistió en generar espacios con los docentes para que demuestren su creatividad y capacidades académicas, brindándoles apoyo y soporte durante este proceso. También, resaltó que el diálogo y la concertación son importantes para concretizar acuerdos en la comunidad educativa.

*Un poco de generar espacios para que los mismos profesores demuestren su creatividad y sus mismas capacidades según nivel académico que estaban desarrollando. Entonces, yo considero que fue un apoyo, un soporte para poder desarrollar un trabajo en conjunto (DP8, D2).*

Como se ha evidenciado, la mayoría de los entrevistados demanda un mayor compromiso del directivo en la elaboración del PCI. Esto podría estar sucediendo, porque tal vez han observado, en el director, un liderazgo limitado que ha estado vinculado a momentos de ausencias. En contraparte, el directivo refiere que sí les ha otorgado a los profesores estos espacios para que sientan la libertad de ejecutar las tareas relacionadas con la propuesta curricular.

*No, cada uno lo hemos hecho nosotros, no con el director. O sea, él inicia la reunión y nos deja que nosotros hagamos el resto. Cada uno en su nivel, cada docente en el nivel que le corresponde, formamos grupos y lo elaboramos ahí (DP4, E1).*

*Principalmente debe ser un líder, un líder en todo sentido. Primero, él tiene que estar involucrado en eso, porque si él propone un trabajo y se retira y todo eso. No va a funcionar. Él tiene que involucrarse, tiene que participar y sobre todo en cada momento tiene que incentivar a sus docentes o a toda la comunidad que participa. Justamente, el líder, el director tiene que estar involucrado totalmente en esto (DP7, E6).*

Es preciso mencionar que el menor número de entrevistados solicita insumos al director para poder diseñar un PCI adecuado. Esta iniciativa por parte de los docentes les podría permitir que participen con mayor conocimiento sobre el PCI, evidenciar una visión más amplia sobre la propuesta curricular y tomar decisiones adecuadas. Además, los docentes proponen que el directivo, durante este

proceso, debe imprimir dinamismo, ya que esto podría motivar a que los docentes se contagien de la actitud emprendedora de su líder.

Participar así implica mayor motivación y mayor dinamismo, y se lograría una propuesta curricular innovadora, lo cual implicaría cambios educativos en la escuela. En el caso analizado, el liderazgo que ha ejercido el directivo al momento del diseño del PCI ha guiado a los docentes a participar en dicha tarea curricular, pero sin que esto requiera involucrarse para llevar a cabo la propuesta curricular en sus aulas.

**c) Clima organizacional.** Es necesario un clima laboral adecuado para que los docentes puedan intercambiar sus vivencias diarias y experiencias (Juárez-Adauta, 2012). Esto les permite participar proponiendo ideas creativas e innovadoras, ya que el ambiente laboral está contribuyendo para que realicen planteamientos creativos e innovadores.

Al respecto, cuatro docentes refirieron que el diseño de su PCI se llevó a cabo dentro de un ambiente armonioso. Además, plantearon otras características que debe incluir un buen clima laboral, tales como la necesidad de que se conozcan todos, que exista una coordinación adecuada en las actividades y una comunicación eficaz, es decir, que se produzca una sana convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Incluso, uno de los entrevistados resaltó que “un buen clima les va a permitir presentar buenas propuestas”. Esto se puede percibir en las propias palabras de los entrevistados:

*Debe ser un ambiente para trabajar en armonía, en coordinación (DP6, E4).*

*De repente uno le propone trabajar una hora más y dentro de esa hora está armonioso, se trabaja bien, hay buena comunicación, no se quedan una hora sino más (DP7, E7).*

*Bueno, lo ideal es que haya una buena convivencia, una buena armonía. Un buen clima humano, porque a partir de eso se va a generar buenas propuestas (DP7, E7).*

Dos docentes, al formularseles la pregunta sobre el clima laboral, dirigieron sus respuestas a la organización del tiempo y a las condiciones físicas. Por otro lado, el directivo indicó que suele propiciar un ambiente amable con tratos horizontales,

comprensión y respeto a las opiniones vertidas en las asambleas. Tal como lo refieren en sus opiniones:

*Yo creo que un ambiente agradable. Por ejemplo, nosotros lo hacemos acá en un aula de inicial (DP4, E1).*

*Pienso que todas las colegas debemos disponer de tiempo para ese día y sentarnos todos los trabajadores para que salga un PCI real a la realidad del colegio (DP5, E3).*

Como se ha constatado, para los entrevistados, el clima laboral que prevaleció durante el diseño del PCI fue armonioso y en cual confluyeron ciertas características como la comunicación horizontal, buen trato y coordinación, lo que implica que se generará una convivencia adecuada. Estas particularidades colaboraron para que el docente participe en este proceso y, a la vez, que se incremente la productividad, la satisfacción y la estabilidad de la escuela (Lozano et al., 2013). Esto se puede comprobar cuando nos manifiestan el siguiente comentario:

*El ambiente debe ser de llevarnos bien, de forma armoniosa, conocernos todos, conocer la realidad del centro educativo, dar un poco más de lo que estamos dando, para analizar esa situación y poder cambiar la realidad que tenemos (DP2, E2).*

**d) Tiempo.** La organización del tiempo es un eje fundamental para elaborar el PCI, ya que esto implica que el directivo negocie con los docentes para que proporcionen tiempo extra y, a la vez, organicen el tiempo de la mejor manera a fin de obtener la propuesta curricular en los tiempos establecidos.

En relación con este punto, los cinco entrevistados refirieron la existencia de muchas dificultades durante la elaboración del PCI, tales como los horarios inadecuados para realizar las reuniones y presión por parte de las directivas que envía la Unidad de Gestión Educativa Local, lo cual implicaba que se altere la programación de reuniones y esto, a su vez, ocasionaba que no puedan cumplir con las tareas asignadas. Por ello, señalaron que se debe conferir al PCI un tiempo específico para diseñarlo de acuerdo con su realidad. Asimismo, otro docente mencionó que el tiempo destinado para esta tarea curricular debe ser utilizado en forma adecuada.

*Podría ser durante las vacaciones o días dentro de la programación. El director puede decir “bueno, vamos a dedicar para la programación solamente trabajar el PCI y trabajar dos días de trabajo” y creo que sí sale. Depende mucho de la dirección o puede también el director decir: “bueno, vamos a trabajar pero a cambio van a tener dos días o un día de descanso cuando ustedes lo deseen para cualquier día de emergencia que tengan”. Creo que es cuestión de conversar con la directora o el director (DP5, E3).*

Al respecto, el directivo indicó que convocar a los docentes en horarios fuera de su jornada laboral es un tema complicado, pero, en su caso, estableció una comunicación oportuna con sus docentes y pudo lograr un acuerdo.

*La pregunta es muy compleja para un director, dado que lograr un compromiso de los docentes involucra todo un trabajo de sensibilización, de estímulo para que ellos puedan dar su tiempo. Yo tuve la oportunidad de dialogar con los colegas, no había un rechazo de su tiempo pero sí un proceso de reciprocidad (DP8, D2).*

Ahora bien, los profesores, al participar en la elaboración del PCI, encontraron muchas dificultades con respecto a la utilización del tiempo. Esto contribuyó a que no cumplieran con las tareas encargadas. Debido a esta situación, los docentes presentaron como sugerencia que, para elaborar el PCI, tiene que asignársele un tiempo específico, el cual debe ser utilizado en forma óptima.

Por otro lado, el director destacó que los docentes muestran predisposición para brindar su tiempo, pero que tuvo que negociar con ellos para lograr que participen en la elaboración del PCI fuera de su jornada laboral.

*Como a veces nos quedábamos a trabajar todo el día si no iban los alumnos desde las 8 hasta las 5 de la tarde para avanzar el PCI. Y, si de repente necesitábamos algún permiso, ya nos facilitaba (DP6, E4).*

A partir de las respuestas del directivo, se puede notar que los docentes evidencian predisposición para ofrecer tiempo extra a favor del diseño del PCI, lo cual es destacable, porque no reciben una contribución económica. En tal sentido, es probable que lo que los esté movilizándolo a dedicar su tiempo a esta labor sea el interés que expresan hacia sus estudiantes para que aprendan y su escuela progrese, además del acuerdo que han logrado con el director. De hecho, los entrevistados proponen que el tiempo extra que le proveen a la escuela, sea, de



alguna manera, recompensado por el directivo mediante un tratamiento especial, como un reconocimiento personal (felicitación en la formación) o a nivel institucional (pizarras, plumones). Probablemente, estas acciones les posibilite elevar su estima, lo cual permitiría que su participación se fortalezca a nivel individual. Esto, a su vez, los podría conducir a un mayor involucramiento con la propuesta curricular.

En síntesis, los docentes muestran una disposición positiva para ofrecer un tiempo fuera de su jornada laboral, destinado a elaborar su PCI. Para ello, juega un papel preponderante la negociación que efectuaron el directivo y los profesores, ya que el acuerdo al que arribaron les permitió fortalecer la participación. Con este acto, se podría afirmar que contaron con más tiempo para ofrecer explicaciones sobre algunas decisiones tomadas por parte del director y su comisión adjunta acerca de los cambios o las propuestas que se tomaron en cuenta o se excluyeron.

En suma, dentro del factor docente, los elementos que evidenciaron un mayor predominio fueron el conocimiento y la motivación, porque ambos le permitieron al docente participar exponiendo sus conocimientos pedagógicos. Estos, a su vez, se nutren de las tareas curriculares que los docentes prefieren hacer en su práctica profesional. También, se distingue que la desmotivación se presenta por diversas circunstancias, lo cual podría estar ejerciendo influencia en que el docente asuma que su participación en la elaboración del PCI es una formalización de su labor profesional. Además, en el factor organización, destacan el tiempo, el cual fue negociado con el director, y la cultura organizacional que les guió a asumir un determinado comportamiento y, por ende, apropiarse de un determinado tipo de participación. De igual modo, el liderazgo fue percibido como restringido, pues los docentes solicitaron un mayor involucramiento por parte del directivo durante el diseño de la propuesta curricular. A pesar de ello, el clima fue percibido de manera positiva en la medida en que se possibilitó la elaboración del PCI y se brindó las facilidades para participar en este proceso. Por lo tanto, se puede evidenciar que la mayoría de factores han contribuido en favor de la participación docente, mientras que son pocos aquellos que han promovido una intervención limitada del docente durante la elaboración del PCI.

## CONCLUSIONES

- ✓ La participación del docente en el diseño del PCI radica principalmente, en proporcionar información relevante y actualizada sobre los estudiantes y el contexto donde se lleva a cabo la acción educativa. Esto conduce a que se fomente el debate sobre los actores y escenario educativo contextualizados, lo cual permite que se tomen decisiones mediante un consenso.
  
- ✓ Las comisiones constituyen espacios de participación colectiva que permiten a los docentes, tomar decisiones de manera conjunta. Esta situación implica que el docente asuma diferentes roles durante el diseño de la propuesta curricular. Generalmente esta situación no se da, pues el docente se circunscribe en una sola tarea: seleccionar contenidos para incluirlos en el PCI.
  
- ✓ Las asambleas, como espacios de participación abierta, son consideradas por los docentes como momentos que les permiten dialogar y tomar decisiones sobre los avances de cada comisión relacionada a la elaboración del PCI. Esto contribuye a que los profesores asuman la responsabilidad para elaborar la propuesta curricular en forma colaborativa desde una visión integral.
  
- ✓ Los conocimientos que poseen los docentes son adquiridos y actualizados durante su práctica pedagógica y las capacitaciones en formación continua. Este bagaje conceptual, es un factor importante que le permite a los docentes participar en la elaboración del PCI, en especial, en lo que respecta a la selección de competencias y capacidades.
  
- ✓ La cultura organizacional, como otro factor influyente en torno a la elaboración del PCI, está íntimamente ligada a las expectativas que la dirección tiene sobre el documento. Si éstas persiguen un componente de índole administrativo, es decir, de cumplir con la presentación ante las autoridades educativas, los docentes elaboran el instrumento curricular sin que ello implique un compromiso de llevarlo a la práctica pedagógica.

- ✓ Otro factor que permite la participación de los docentes es la negociación sobre el tiempo de dedicación para la elaboración del PCI. Los acuerdos previos entre los docentes y el directivo es relevante para el compromiso y responsabilidad que asumen los profesores. Ello permite que el tiempo se administre en forma óptima, en especial para la realización de las asambleas y comisiones.
  
- ✓ El liderazgo del director es un factor primordial en la participación de los docentes. Si éste se conduce de manera jerárquica, limita las iniciativas y propuestas de los docentes en el proceso de elaboración del PCI, puede influenciar negativamente en que los docentes no se involucren con la propuesta pedagógica, y no contribuyan con la mejora de la calidad de los aprendizajes y de la gestión social de la escuela.
  
- ✓ La comunicación que promueve el director durante el proceso de diseño del PCI es un factor que condiciona la participación de los docentes. Si impulsa la comunicación horizontal, permite que los docentes expresen sus ideas y debatan en torno a ellas, desde un enfoque de respeto por las opiniones, así contribuye a optimizar las relaciones interpersonales y el diseño de una propuesta curricular en forma colectiva.
  
- ✓ Durante la elaboración del PCI, la motivación es un factor clave que se manifiesta en dos sentidos: la primera, es movilizadora por la vocación del docente que le permite participar, a pesar de las dificultades que se pueden presentar. La segunda, la desmotivación que se presenta a través del descontento por ciertas situaciones, ya sean de índole económico, pedagógico y/o legal.
  
- ✓ La participación consultiva y la participación decisoria ejercidas por el docente se presentan con mayor frecuencia y de manera dinámica, durante la elaboración del PCI. Ello se debe a que los profesores proporcionan información sobre su quehacer educativo. Lo que constituye un importante insumo para la discusión y toma de acuerdos en la elaboración de la propuesta curricular.
  
- ✓ La participación activa se evidencia con menor incidencia en la elaboración del PCI. Además, contribuye a que se produzcan cambios significativos e

innovadores en las prácticas pedagógicas de los docentes. Esto repercute en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y por ende, brindar un servicio educativo de calidad.



## RECOMENDACIONES

- ✓ De la presente investigación se pueden derivar otros estudios, tales como el potenciamiento del trabajo en comisiones, la influencia de la cultura organizacional para la ejecución de una propuesta curricular, las consecuencias de la desmotivación docente, el rol del líder pedagógico en la elaboración del PCI y las estrategias para desarrollar una comunicación eficaz.
  
- ✓ Se recomienda a la institución educativa desarrollar estrategias que promuevan que los docentes se involucren con la puesta en marcha del PCI en las aulas, las cuales deben estar enfocadas en promover una cultura organizacional basada en el compromiso, fomentar prácticas de estímulos para reconocer la labor pedagógica y ser flexibles en la aplicación de las normas legales.
  
- ✓ El Ministerio de Educación promueve la participación docente mediante dispositivos legales, pero sería conveniente que incluya orientaciones en el manual de gestión escolar para promover el involucramiento por parte de los docentes en los proyectos curriculares, con lo cual estaría contribuyendo a una transformación de la escuela y, por ende, lograr la escuela que se pretende formar.
  
- ✓ Se recomienda practicar un estilo de liderazgo transformacional, lo cual permitirá que el director les comunique a los docentes sobre lo importante y los beneficios que implica involucrarse con la propuesta curricular. Así, se lograrán cambios en el aprendizaje de los estudiantes y en la gestión de la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfiz, I. (2006). *El Proyecto Educativo Institucional, propuesta para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- Álvarez, N. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño Curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 22-36. Recuperado en [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art2.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art2.pdf)
- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio Río de La Plata.
- Antúnez, S. y Gairin, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, A., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Grao.
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 15(29), 115-120. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802920](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802920)
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, N. (1994). Los contenidos del curriculum. Capítulo 11. (p.234-261).Angulo y Blanco,N.Coordinadores. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe (1994).Málaga
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Brinia, V. (2011). Female Educational Leadership in Primary Education in Greece: A Theoretical Framework Based on Experiences of Female School Leaders. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 37-58. Recuperado de [www.connection.ebscohost.com/.../female-educational-lea](http://www.connection.ebscohost.com/.../female-educational-lea)
- Bris, M. y Muñoz, Y. (2010). La Participación del Profesorado en un proceso de mejora en el marco de "Una Escuela Para Todos". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 120-138. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052008](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052008)
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-15. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: Muralla.
- Castro, F. (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. *Horizontes Educativos*, 14(1), 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444006>

- Céspedes, N. (2006). *Proyecto curricular de centro educativo. Un proceso participativo*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Recuperado de [http://tarea.org.pe/images/Cepeda\\_PCC.pdf](http://tarea.org.pe/images/Cepeda_PCC.pdf)
- Convey, J (2014). Motivation and Job Satisfaction of Catholic School Teachers. *Journal of Catholic Education*, 18(1), 4-25. Recuperado de [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com).
- Cubo, S; Martín B y Ramos, J (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Dávila, G., Leal, F., Comelin, A., Parra, M. y Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 35-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60428972002>
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Manuales Universitarios.
- Evgeniev, T. (2014). Specifics of job interview for sport - pedagogic staff. *Activities in Physical Education and Sport*, 4(2), 198-201. Recuperado de [www.search.ebscohost.com/login.aspx](http://www.search.ebscohost.com/login.aspx)
- Ferreyro, J. y Stramiello, C. (2007). *Resignificar la escuela como escenario de participación*. Revista Iberoamericana de Educación, 42(5), 6. Recuperado de [www.rieoei.org/deloslectores/1765Ferreyro.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1765Ferreyro.pdf)
- Foddy, W. (1994). *Constructing questions for interviews and questionnaire: theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frode, L. & Beck, S. (2013). Didactical positions and teacher collaboration: teamwork between possibilities and frustrations. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), 442-461. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/results?sid=0a1e4db1->
- Gento, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid. Morata.
- González, J., González, L., Gutiérrez, F., López, M. y Rueda, J. (1996). *El proyecto curricular. Elaboración en un centro de educación de personas adultas*. Madrid: Escuela Española.
- González, M (2007). Equipos docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: posibilidades e incertidumbres. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(20). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- González, M, Nieto, J. y Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

- González, O. G. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 8(1), 38-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90480105>
- Hancock, B., Ockleford, E. & Windridge, K. (2009). *An Introduction to Qualitative Research. El NIHR RDS para el East Midlands / Yorkshire y Humber*. Recuperado de [http://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5\\_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf](http://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf)
- Hauser, L. (2014). Work motivation in organizational behavior. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(4), 239-246. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/results>
- Hernández, M. y Hernández, R. (2009). El Diseño curricular y su importancia para diseñar programas. *Revista electrónica de pedagogía Odiseo*, 6(12). Recuperado de [www.odiseo.com.mx/correo-lector/disenio-curricular-su-importancia-para-disenar-programas#sthash.KnWqgWJT.dpuf](http://www.odiseo.com.mx/correo-lector/disenio-curricular-su-importancia-para-disenar-programas#sthash.KnWqgWJT.dpuf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, S., Fernández-Sierra, J. y Rodrigo, M. (2014). *Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión*. Estudios sobre educación /27/ 193-211
- Ibarrola, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219-238. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691985](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691985)
- Instituto Nacional de Recursos Naturales (2003). *Protección del bosque seco desde la escuela. Sistematización de la experiencia de la construcción de una propuesta curricular*.
- Jáuregui, P.A. (2006). Selección de centro, comunicación y concepto de calidad. *Clave pedagógica*, 8. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=559448](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=559448)
- Juárez - Adata, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 50(3), 307-314. Recuperado de [www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2012/im123n.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2012/im123n.pdf)
- Levinson, B., Blackwood, J, Cross, V. (2012). *Recipients, agents, or partners?: The contradictions of teacher participation in Mexican secondary education reform*. Springer Science+Business Media B.V. Recuperado de [www.education.indiana.edu/dotnetforms/Profile.aspx?u](http://www.education.indiana.edu/dotnetforms/Profile.aspx?u).
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>



- López-Virgen, E. y Fuentes-Valdiviezo, R. (2013). Metodología cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista Samid Milit Mex*, 67(4) 161-164. Recuperado de [www.medigraphic.com/pdfs/sanmil/sm-2013/sm134e.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/sanmil/sm-2013/sm134e.pdf)
- Lozano, J., Chacón, S., Sanduvete, S. y Pérez J. (2013). Principales componentes del clima laboral en el servicio de urgencias de una organización sanitaria: un abordaje cualitativo. *Acción Psicológica*, 10(2), 101-114. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.12213>
- Martín, M. y Gairin, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113-151.
- Martínez, M. (2006). La investigación conceptual. *Revista IIPSI*, 9(1), 123 -146. Recuperado de [www.sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/](http://www.sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/)
- Martínez, S. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Martins, F. Cammaroto, A., Neris, L. M. y Canelón, E. D. C. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-27. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038347](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038347)
- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Medina, I., Trasfi, M. D.L, Armenteros, M. D.C. y Reyna, G. M. (2015). Relación entre cultura – liderazgo: evidencias en una institución de educación superior. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 8(4), 77-91. Recuperado de [www.theibfr.com/ARCHIVE/RIAF-V8N4-2015.pdf](http://www.theibfr.com/ARCHIVE/RIAF-V8N4-2015.pdf)
- Méndez, A. E. L, Flores, J.I.R., Gonzáles, P.C. y Núñez, C. (2012). Voces para el diálogo: La participación del alumnado en un centro educativo. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1881/3430>
- Mendoza de Lorbes, M. (2006). Acción directiva y la cultura organizacional de las escuelas de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(15), 95-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118694006>
- Meza, M. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 129-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828406006>
- Moreno Coutiño, A. B. y Cuevas - Renaud, C. (2012). Análisis de aproximaciones metodológicas empleadas en el campo de la investigación en Psicología de la Salud. *Revista Latinoamericana 82 de Medicina Conductual / Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 2(1), 51-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283022016006>

- Morriaty, 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](http://eprints.lse.ac.uk/41199/1/SSCR_Methods_Review_1-1.pdf)
- Mujica de González, M. & Pérez de Maldonado, I. (2007). Gestión del clima organizacional: una acción deseable en la universidad. *Laurus*, 13(24), 290-304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485014>
- Naranjo- Valencia, J. y Calderón- Hernández, G. (2015). Construyendo una cultura de innovación. Una propuesta de transformación cultural. *Estudios Gerenciales*, 31(135), 223–236. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=21237092009](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21237092009)
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/91>
- Ojeda, J. y Ferrer, M. (2010). Planificación académica y cultura organizacional en las instituciones de educación básica. *Educación*, 34(2), 15-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015704002>
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación*, (42), 15-29. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/800/80004202.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/800/80004202.pdf)
- Orozco, R. (2010). Motivación profesional en docentes de educación física de américa central. *Inter Sedes: Revista de las Sedes Regionales*, 11(20), 50-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66619992004>
- Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. A personal, - experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Pérez, A. Ferrer, R. & García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507-527. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408009>
- Pérez, G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 43-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117029003>
- Pérez, R. (1994). *El currículo y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-tau.
- Pérez, R. (2011). El diseño curricular: componentes y modelos. En Cantón, I, Pino, M. (Eds). *Diseño y desarrollo del currículo*. Madrid: Alianza editorial.
- Pirela, L. (2010). Liderazgo y cultura organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 15(51), 486-503. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29016318008>
- Quin,J., Deris,A., Bischoff,G. & Johnson,J. (2015). Comparison of transformational leadership practices: implications for school districts and principal preparation

- programs. *Journal of Leadership Education*, 14(3), 71-85. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/results?sid>
- Rahmany, R., Hassani, M.T. y Fattahi, H. (2014). Teachers' Individual Practical Knowledge about Teaching Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 452-459. Recuperado de [www.academypublication.com/issues/.../vol05/.../26...](http://www.academypublication.com/issues/.../vol05/.../26...)
- Reina, J., Aliende, E. y Rodríguez, A. (1993). *Proyecto Curricular: Estrategias para superar sus dificultades. Concreciones para el segundo ciclo*. Madrid: Escuela Española.
- Revilla, D. (2002). *Fundamentación pedagógica y didáctica de las adaptaciones curriculares en el ámbito universitario*. *Educación*, 11(20).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona: Aljibe.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080206>
- 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>
- Román, M. y Diez, E. (2000). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *EDUCERE*, 13(46), 627 – 635. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31247/1/articulo7.pdf>
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Universitas.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículo: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Universitas.
- Saad, N. (2012). The Effects of Teachers' Participation in Decision Making on Commitment, Universiti Utara Malaysia, Kedah, Malaysia. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(9), 1-16. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/results?sid>
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Narcea.

- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Fareso.
- Santamaría, R., Navarro, A. (2012). *Organización y planificación escolar*. Madrid: Síntesis.
- Santiago, M., Parra, J. y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 164-178. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/132/13223062010.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/132/13223062010.pdf)
- Santos, M (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal
- Sarceda, M. C. (1998). La elaboración de proyectos curriculares: problemática y prospectiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2(1), 101-110. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/567/56711854008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/567/56711854008.pdf)
- Sarmiento, P. & Tovar, M. C. (2007). *El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes*. Colombia Médica, 38(4), 54-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28309806>
- Sayyadi, M., Soosay, C. y Reaiche, C. (2015). The emerging role of transformational leadership. *The Journal of Developing Areas*, 49(6), 460-467. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/results?sid>
- Segredo Pérez, A. M. (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 385-393. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21430556017>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Servat, B. (2005). *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Simons, H (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584016>
- Tovar, M. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28321543012>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137 – 164. Recuperado de [www.rieoei.org/rie26a07.PDF](http://www.rieoei.org/rie26a07.PDF)

- Trujillo, J. M. y Cáceres, M. P. (2010). Análisis de las redes sociales mediante la visión de la comunidad educativa desde una perspectiva micropolítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 79-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052006>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Vázquez, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 73-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55125665006>
- Velasco, J. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Navarra: Eunsa.
- Vidal, J., Cárave G., Florencio M. (1991). *El proyecto educativo de centro. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- Wadesango, N., Rembe, S. & Chabaya, O. (2010). An Analysis of the Type of Teachers that Participate in Decision-Making in Schools: A Case Study of Gweru District Secondary Schools in Zimbabwe. 38(2), 5-20. Recuperado de [www.pdc-connection.ebscohost.com/.../](http://www.pdc-connection.ebscohost.com/.../)
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. California: Sage.

## ANEXO 1

## GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

## I.-DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Instrumento: Entrevista semiestructurada

Fuente: Docente y Director

Duración: 50 minutos aproximadamente

Lugar: I.E Pública de San Juan de Lurigancho

Fecha:.....

Hora de inicio:..... Hora de término:.....

## II.- DATOS DEL ENTREVISTADOR

NOMBRE: Rosalva Yesenia Saldarriaga Saldarriaga

Nivel Educativo: Primaria Tiempo de servicio: 16 años

## III.-INICIO DE LA ENTREVISTA

Saludo y agradecimiento por su participación en la entrevista.

Presentación de los temas a desarrollar en la entrevista:

Preguntas de información general sobre el PCI.

Espacios de participación docente.

Factores que intervienen en la participación docente.

Tipos de participación.

Explicar que su entrevista tiene carácter anónimo y confidencial.

Informar a los docentes sobre la finalidad de grabar la entrevista.

## IV.-DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

- ✓ ¿Qué lo motivo a participar en el diseño del PCI?
- ✓ ¿Cómo es su participación en las reuniones referidas del PCI?
- ✓ Explique Ud., ¿cuáles fueron las propuestas que sugirió en la elaboración del PCI? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué canales de comunicación se utilizaron durante el proceso de elaboración del PCI?
- ✓ ¿Qué fortalezas considera Ud., que tiene el PCI actual de su I.E?
- ✓ ¿Qué debilidades considera Ud., que tiene el PCI actual de su I.E?
- ✓ ¿Qué ventajas ha obtenido por participar en la elaboración del PCI?
- ✓ ¿Cómo se organizaron los grupos para diseñar el PCI?
- ✓ ¿Cómo debe ser el ambiente de trabajo en su escuela para elaborar el PCI?

- ✓ ¿Cuál cree Ud., que debería ser el rol del director durante la elaboración del PCI?
- ✓ ¿Qué mecanismos de negociación serían los más apropiados para lograr que los docentes dediquen tiempo extra para elaborar el PCI?
- ✓ ¿Algo más que quisiera aportar?

#### V.-CIERRE DE LA ENTREVISTA

Despedida

Entrega de presente por su colaboración



## ANEXO 2

## GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

## I.-DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Instrumento: Entrevista semiestructurada

Fuente: Directora

Duración: 50 minutos aproximadamente

Lugar: I.E Pública de San Juan de Lurigancho

Fecha:.....

Hora de inicio:..... Hora de término:.....

## II.- DATOS DEL ENTREVISTADOR

NOMBRE: Rosalva Yesenia Saldarriaga Saldarriaga

Nivel Educativo: Primaria Tiempo de servicio: 16 años

## III.-INICIO DE LA ENTREVISTA

Saludo y agradecimiento por su participación en la entrevista.

Presentación de los temas a desarrollar en la entrevista:

Preguntas de información general sobre el PCI.

Espacios de participación docente.

Factores que intervienen en la participación docente.

Tipos de participación.

Explicar que su entrevista tiene carácter anónimo y confidencial.

Informar a los docentes sobre la finalidad de grabar la entrevista.

## IV.-DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

- ✓ ¿Cómo se deben organizar los grupos para elaborar el PCI?
- ✓ ¿Qué debe hacer el director para promover una comunicación fluida con sus docentes, cuando elaboran el PCI?
- ✓ ¿Qué ventajas ha obtenido Ud. al participar en la elaboración del PCI en su colegio anterior?
- ✓ ¿Cuál cree Ud. que debería ser su rol como directora durante la elaboración del PCI?
- ✓ ¿Cómo ha sido su participación en la elaboración del PCI en su colegio anterior?
- ✓ ¿Ud., cree que se debe consultar a los docentes para elaborar el PCI ?  
¿Por qué?
- ✓ Algo más que quisiera aportar



## V.-CIERRE DE LA ENTREVISTA

Despedida

Entrega de presente por su colaboración



## ANEXO 3

**PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES**

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Rosalva Yesenia SALDARRIAGA SALDARRIAGA de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de la Escuela de Postgrado, Maestría en Educación con mención en Currículo. La meta de este estudio es la investigación de la Participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en una entrevista semiestructurada y responder algunas preguntas pertinentes, lo que le tomará 50 a 60 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, la entrevista contestada por usted será anónima, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo de la presente investigación, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo,

\_\_\_\_\_

\_ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Rosalva Yesenia SALDARRIAGA SALDARRIAGA al correo a20146981@pucp.pe o al teléfono: 945-714-030.

Julio del 2015.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Rosalva Yesenia SALDARRIAGA SALDARRIAGA

Junio del 2015.

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

